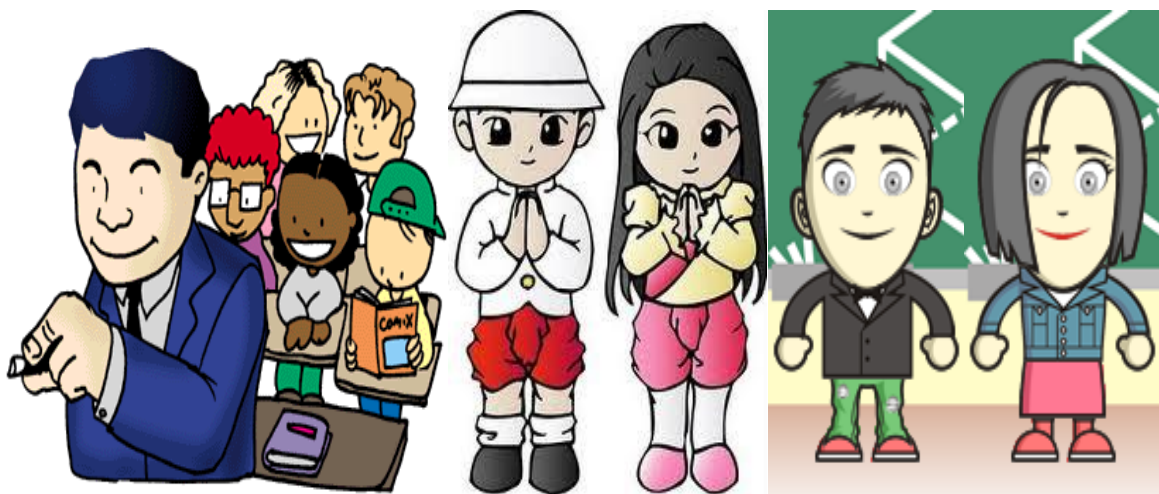




Universitetet
i Stavanger

Hvordan kan språkvansker bidra til sosial og emosjonell sårbarhet?

En undersøkelse blant thai elever i den norske skolen



Piyachat Andreassen

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Det humanistiske fakultetet – Vårsemesteret 2012



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masterstudiet i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2012

Åpen

Forfatter: Piyachat Andreassen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Inger Kristine Løge

Tittel på masteroppgaven: Hvordan kan språkvansker bidra til sosial og emosjonell sårbarhet?
En undersøkelse blant thai elever i den norske skolen.

Engelsk tittel: How can specific language impairment contribute to social and emotional
vulnerability? : A research among Thai students in Norwegian school.

Emneord:

- Språkvansker
- Andrespråklæring
- Andrespråktilegnelse
- Sosial og emosjonell sårbarhet
- Minoritets elever i norsk skole

Sidetall: 80

+ vedlegg/annet: 30

Stavanger, 16.05.2012
dato/år

Forord

Å gjennomføre en masteroppgave er en krevende prosess. En forsker må investere massevis av energi, kognitivt arbeid, arbeidstid, motivasjon og intensjon for at masteroppgaven skal bli gjennomført på en etterrettelig måte. Arbeidsprosessen er lærerik og utfordrende. Når en møter flere utfordringer på veien, kan en noen ganger miste motivasjonen og ikke ønske å fortsette med arbeidsprosessen.

Heldigvis har jeg min fantastiske veileder Inger Kristine Løge som ga meg utmerket veiledning om hvordan den planlagte masterprosjektbeskrivelsen skulle realiseres. Flere ganger dukket det opp krevende utfordringer. Ved hennes oppmuntrende veiledning klarte jeg å komme tilbake på sporet og fortsette videre for å fullføre prosessen. Gradvis fullføring ved å sette delmål er tips som jeg har fått fra henne. De gjorde meg i stand til å rekke målet til slutt. Tusen hjertelig takk til min veileder.

Jeg er også heldig å ha min intelligente og talentfulle mann, Alf Magne Andreassen som er veldig tålmodig, og gir meg faglig / språklig tilbakemelding og støtte. Han passet på våre to små barn da jeg jobbet intensivt med masteroppgaven. En varm takk til ham og barna som har vært tålmodige og uttrykt forståelse.

Dette masteroppgavearbeidet er også en investering for en bedre fremtid for thai elever som er en av minoritetselevgruppene i norsk skole. Deres forutsetninger og behov har ikke blitt undersøkt før og det kan være utfordrende for skolen å ordne tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Jeg håper at funn i denne undersøkelsen skal være nyttige for personalet som er involvert i skolen og skolepolitikken for å få en bedre forståelse for minoritetselevers situasjon og gjøre noe for at elevene skal kunne oppfatte at skolen er sted for å lære og å trives.

Piyachat Andreassen
Stavanger, 16.mai.2012

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som hovedmål å undersøke temaet “Hvordan kan språkvansker bidra til sosial og emosjonell sårbarhet?” Undersøkelsen er avgrenset til å studere en etnisk minoritetslevgruppe i den norske skolen. Informanter i denne undersøkelsen er tretten minoritets elever på ungdomstrinnet. De har thai som morsmål og har bodd i Norge i gjennomsnitt 2,5 år. Formål i studiet er å undersøke 1) hvilket nivå av norsk språkferdighet thai elever har oppnådd, og hvilken karakteristikk av språkvansker de har, 2) hvordan elever som har thai som morsmål, opplever den norske skolen, særlig på akademisk, sosiale og emosjonelle områder, 3) hva som kan være hindringsfaktorer for læring og 4) hvilket behov de har for støtte fra lærerne, medelevene og foreldrene. Undersøkelsen følger mikset- metode forskningsdesign der både kvantitativ og kvalitativ metode benyttes. Datainnsamlingsmetoder består av 1) språktesten Språk 6 – 16 for å kartlegge norsk språkferdighet, 2) spørreskjemaet Sterke og svake sider (SDQ) for å kartlegge elevenes psykisk helse og 3) semi-strukturert intervju for å undersøke elevenes opplevelse av norsk skole, hindring for læring og forventninger. Resultater i språktesten viser at informantgruppen har alvorlige problemer med norsk språk. Språkproblemene ligger på områdene setningsminne, begreper og grammatikk. Resultater i språktesten samsvarer med resultater i intervjuene om at elevene har reseptiv og produktiv språkproblem og pragmatiske språkvansker. Disse vanskene har likhetstrekk med språkvansker og kan tyde på at elevene er i prosess av andrespråktilegnelse. I resultatene fra spørreskjemaet Sterke og svake sider (SDQ) fremkom det at elevene sliter med konsentrasjonsproblemer (et kjennetegn på hyperaktivitet) og venneproblemer. Elevene opplever lærerne positivt, men har negativ opplevelse av det dårlige klassemiljøet og ekskluderingsmiljøet på skolen. Hindringsfaktoren kan skyldes norsk språkferdighet som ikke er etablert godt nok, og fører videre til hindring for akademisk, sosial og emosjonell utvikling. Elevene har behov for faglig og språklig støtte, og sosial og emosjonell støtte. Pedagogiske forslag legger vekt på tilpasset opplæring og økning av elevenes mestringsfølelse. Forslag til videre forskning er å bruke andre kartleggingsmaterialer for å kartlegge språkferdigheter blant minoritets elever. Videre er å undersøke sammenheng mellom arbeidsminne og begrepsforståelse, og på hvilke måter interne og eksterne faktorer kan påvirke andrespråklæring. En komplett vurderingsversjon av SDQ er også anbefalt for en god bekreftelse på elevens psykiske helse. For å kunne generalisere til minoritets elever i norsk skole, anbefales det å undersøke med et større utvalg.

Innholdsfortegnelse	side
1. Innledning.....	1
1.1 Beskrivelse av problemområdet.....	2
1.1.1 Hva er problemsituasjoner?.....	2
1.2 Prosjektets relevans.....	3
1.3 Studiets formål / problemstilling.....	4
2. Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Det sosiokulturelle perspektivet	5
2.1.1 Språk som et redskap i interaksjonen.....	6
2.1.2 Den proksimale utviklingssonen.....	6
2.2 Teorier om andrespråklæring og andrespråktilegnelse.....	7
2.2.1 Den behavioristiske teorien.....	7
2.2.2 Kognitiv teori.....	7
2.2.3 Kontrastiv analyse teori.....	7
2.2.4 Mellomspråk teori.....	7
2.2.5 Krashens input-hypotese teori.....	8
2.2.6 Akkultureringsmodell.....	9
2.2.7 Spoloskys modell for andrespråklæring.....	10
2.2.8 Dual-isfjellsteori av Cummins.....	12
2.2.9 Språktypologi.....	13
2.3 Mestringsperspektivet.....	15
2.3.1 Sosial og emosjonell mestringsteori	15
2.3.2 Sosial informasjon prosessing modell.....	17
2.4 Begrepsutredning.....	18
2.4.1 Språkutvikling.....	18
2.4.2 Språkvansker.....	19
2.4.3 Andrespråklæring.....	21
2.4.4 Funksjonell tospråklighet.....	21
2.4.5 Tospråklighet.....	23
2.4.6 Minoritets elever.....	24
2.4.7 Sosial kompetanse.....	24
2.4.8 Innagerende atferdsproblem.....	26
2.4.9 Emosjonell sårbarhet.....	26
2.5 Tidligere forskning.....	28
2.5.1 Læreplan i forhold til minoritets elever.....	28
2.5.2 Minoritets elevers norsk språkferdighet.....	28
2.5.3 Språkvansker og sosial vansker.....	30
2.5.4 Språkvansker og emosjonell vansker.....	31
3. Metode.....	32
3.1 Forskningsdesign.....	32
3.1.1 Mikset-metode design.....	32
3.2 Informanter.....	35
3.2.1 Den kriteriebaserte utvelgelsen.....	35
3.2.2 Prosedyre for å få informanter.....	35

3.3	Datainnsamlingsmetoder.....	36
3.3.1	Språk 6 -16.....	36
3.3.2	Spørreskjemaet Sterke og svake sider	38
3.3.3	Semi-strukturert intervju.....	39
3.4	Datamaterialet.....	39
3.5	Gjennomføring.....	39
3.6	Adgang til og bruk av personopplysninger.....	41
3.7	Etisk og juridisk ansvar.....	41
3.8	Pålitelighet, overførbarhet og bekreftbarhet.....	42
4.	Resultater.....	44
A.	Kvantitative resultater.....	44
4.1	Resultater av Språk 6 -16.....	44
4.2	Resultater av SDQ: Sterke og svake side spørreskjemaet.....	49
4.3	Sammenligning mellom språkferdighet, sosial og emosjonell sårbarhet.....	52
B.	Kvalitative resultater.....	53
4.4	Trivsel på skolen.....	53
4.4.1	Lærerne	53
4.4.2	Klassemiljøet.....	53
4.4.3	Venner.....	54
4.4.4	Skole tilhørighet.....	55
4.4.5	Mobbing.....	55
4.5	Hindringsfaktorer.....	55
4.5.1	Faglig utvikling.....	55
4.5.2	Sosial utvikling.....	56
4.5.3	Mestring.....	58
4.6	Forventninger fra lærerne, medelevene og foreldrene.....	59
4.6.1	Fra lærerne.....	59
4.6.2	Fra medelevene.....	60
4.6.3	Fra foreldrene.....	60
5.	Drøfting.....	61
5.1	Innledning til drøfting.....	61
5.2	Norsk språkferdighet hos elever som har thai som morsmål.....	61
5.2.1	Setningsminne.....	61
5.2.2	Semantisk utvikling.....	64
5.2.3	Fonologisk bevissthet og ordavkoding.....	65
5.2.4	Lesehastighet.....	66
5.2.5	Interne og eksterne faktorer.....	66
5.3	Akademisk, sosial og emosjonell opplevelse i den norske skolen.....	67
5.3.1	Akademisk / faglig utvikling.....	67
5.3.2	Sosial og emosjonell utvikling.....	69
5.4	Hindringsfaktorer for læring.....	72
5.4.1	Trivsel på skolen.....	73
5.4.2	Akademisk utvikling.....	73
5.4.3	Sosial utvikling.....	73

5.5 Elevenes behov fra lærerne, medelevene og foreldrene.....	74
5.5.1 Behov for språklig og faglig støtte.....	74
5.5.2 Behov for sosial og emosjonell støtte.....	75
6. Avslutning.....	77
6.1 Oppsummering.....	77
6.2 Pedagogisk utfordring.....	78
6.3 Videre forskning.....	80
Litteraturliste.....	81
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD.....	87
Vedlegg 2 Informasjonsbrev til foreldre og elevene.....	89
Vedlegg 3 Samtykkeerklæring.....	90
Vedlegg 4 Informasjonsbrev til språksenteret.....	91
Vedlegg 5 Semi-strukturert intervjuguide.....	92
Vedlegg 6 Spørreskjemaet Svake og sterke sider: elevs selv vurdering.....	95
Vedlegg 7 Spørreskjemaet Svake og sterke sider: foreldres vurdering.....	97
Vedlegg 8 Språktest Språk 6-16.....	99

Figurliste

side

Figur 1: Spolskys modell for andrespråklæring.....	11
Figur 2: Illustrasjon av dual-isfjellsteori av Cummins.....	12
Figur 3: Thai alfabet med 44 konsonanter og 32 vokaler	14
Figur 4: Brus skjemasmodell etter Larzarus (1991).....	16
Figur 5: Sosial informasjon-prosessing modell av barnas sosial tilpasning av Crick & Dodge.....	17
Figur 6: Triangulering design etter forslag av Creswell & Clarke	33
Figur 7: Resultater for enkelttestene på screeningstesten for de 13 informantene vises i form av histogram med normalfordeling.....	47
Figur 8: Resultater for enkelttestene på supplerende testene for de 13 informantene vises i form av histogram med normalfordeling.....	48

Tabelliste

Tabell 1: Antall av elevene klassifisert etter kjønn og botid i Norge.....	36
Tabell 2: Antall av elevene klassifisert etter alder og botid i Norge.....	36
Tabell 3: Fremvisning av skalerte sumskårer og betegnelser av språktest Språk 6 -16.....	44
Tabell 4: Presentasjon av de tretten informantenes resultater av screening tester og supplerende tester.....	45
Tabell 5: Gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) av resultater i Språk 6 -16 i screeningstesten.....	45
Tabell 6: Spearmans rho korrelasjons mellom underkategorien screeningtest.....	45
Tabell 7: Gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) av resultater i Språk 6 -16 i supplerende tester.....	46
Tabell 8: Spearmans rho korrelasjon mellom underkategorier i supplerende testene.....	46
Tabell 9: Oppsummering av resultatene fra screeningstesten og supplerende testene og indikering av språkferdigheter i gjennomsnitt (M), standardavvik (SD) og variasjonsbredde (SE) blant elevene.....	49
Tabell 10: Fremvisning av skårene og betegnelser for resultater av spørreskjemaet sterke og svake sider.....	50
Tabell 11: Gjennomsnitt og standardavvik av svarene fra elevenes selv vurdering og foreldrenes svarer på spørreskjemaet sterke og svake sider.....	50
Tabell 12: Spearmans rho korrelasjonskoeffisientet mellom kategorier under sterke og svake sider fra elevenes selv vurdering.....	50
Tabell 13: Spearmans rho korrelasjonskoeffisienter mellom kategorier under sterke og svake sider fra foreldrenes vurdering for sitt barn.....	51
Tabell 14: Spearmans rho korrelasjonskoeffisienter mellom språkferdigheter, screeningstest, supplerende tester, sum skår av SDQ, emosjonell problem, atferdsproblem, hyperaktivitet, venneproblem og prososial atferd.....	52

1. Innledning

Antallet minoritets elever i norske skoler er økende. I oktober 2010 var det totalt 58,944 elever i grunnskolen i Rogaland (www.ssb.no). Av dette tallet er 1,834 minoritets elever som har fått morsmål / tospråklig opplæringstilbud, og 3,343 av det totale antallet er minoritets elever som har fått tilbud om særskilt norskopplæring. Disse tallene tyder på at norske skoler har en tilleggsoppgaver med inkludering og skaping av likeverd blant de minoritetsspråklige, flerkulturelle elevene. En av skolens utfordringer er hvordan både majoritets elever og minoritets elever skal få faglig og sosialt læringsutbytte, og ha de samme rettighetene.

NOU 2009:18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) definerer læringsutbytte som faglig og sosial utvikling, trygghet og trivsel. Faglig utvikling måles ved å teste og å vurdere om elevene har oppnådd de faglige kompetansemålene i forhold til læreplanen. Å måle elevenes sosiale utvikling, trygghet og trivsel kan gjennomføres på ulike måter som psykisk helse kartlegging, sosiale ferdigheter kartlegging og utviklingssamtaler mellom elever, lærere og foreldrene. Kartlegging på disse områdene er varierende fra skole til skole. Utfordringene for skolen er hvordan de skal håndtere flere forhold samtidig slik at skolemålene skal kunne oppfylles. Faktorer som må involveres er undervisning, læringsmiljø, relasjonsbygging, skoleaktiviteter og sosiale aktiviteter. Selv om skolen har som mål å utvikle elevenes faglige og sosiale ferdigheter samt trygghet og trivsel på skolen, er det påvist at det finnes ulike forhold som hindrer elevene å oppnå læringsutbytte.

Konklusjon i tidligere undersøkelser viser at minoritets elever er en av de utsatte gruppene i norske skoler som ikke opplever like god faglig, sosial og emosjonell mestring som majoritetsgruppen (Øzerk, 1997; Bakken, 2003; Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006). På ungdomstrinnet er det enda høyere krav til fagene, skolearbeid og sosial deltakelse. Minoritets elever som har lav norsk språkkompetanse, kan oppleve mindre mestring, som videre kan føre til stress og mindre trivsel på skolen. Det hevdes at elever som ikke behersker målspråket godt nok, har mindre sjanse til å få fullt utbytte av undervisning (Bakken, 2003). Videre er at elever som har mindre språkferdigheter kan oppleve å bli avvist av medelever og dermed hindres sosial interaksjon og sosiale deltakelse (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Disse forholdene gir en klar indikasjon på at det er behov for mer forståelse og kunnskaper om minoritets elevens språkvansker, andrespråktilegnelse og lingvistisk funksjon i den faglige og

sosiale kommunikasjonen. Bedre forståelse og kunnskap vil sannsynligvis sørge for at elevenes problemer blir gjenkjent og elevene får hjelp etter deres behov og forutsetninger.

1.1 Beskrivelse av problemområdet

1.1.1 Hva er problemsituasjoner?

Læreplanverket ifølge Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), beskriver at skolen skal planlegge og organisere grunnskoleopplæring slik at elevene skal oppnå fem grunnleggende ferdigheter: å kunne lese, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Aktuelle læreplaner for minoritetselever er de samme som de læreplanene som brukes for norske elever i grunnskolen. Unntaket er læreplan om grunnleggende norsk for språklige minoriteter som kommer i tillegg. Det tyder på at faglig og språklig utvikling skal foregå på tvers av alle fag, jf. formål i læreplan i grunnleggende norsk. Dersom den særskilte tilrettelagte språkopplæringen skulle bli organisert uten et tilbud om morsmål / tospråklig fagopplæring, regnes det med at minoritetselevne har lært grunnleggende norsk språk i en tidlig fase av norskinnlæringen, nemlig fra Introklasse / mottaksklasse. Ansvar for disse elevenes norskspråklige utvikling blir derfor samtlige lærere.

Tilbud om grunnleggende norskopplæring til minoritetselever er varierende fra kommune til kommune. En liten kommune skal gi tilbudet bare ett skoleår i Introklassen. Systemet er slik at elevene skal være på Introklassen fire dager, og en dag på sin innregistrerte skole. Hensikten er at elevene skal så fort som mulig kunne gå i sin ordinære klasse, lære alle fagene, bli kjent med kontaktlærere og medelevene og dermed bli inkludert i skolesamfunnet. Dette er et politisk vedtak som går på tvers av andrespråktilegnelsesteori og tospråklig forskning. Engen & Kulbrandstad (2004) skriver at det tar ca. 5-7 år å beherske et annet språk. Tiden andrespråktilegnelsen tar, er avhengig av hvilke språkrøtter som elevenes morsmål har, og eksterne og interne faktorer. Andrespråkforskning viser at opplæring i andrespråket i ordinær klasse ikke gir elevene optimale muligheter til å bruke språket aktivt i undervisningssituasjonen (Hauge, 2004).

En annen utfordring er å gjennomføre læreplanene for minoritetselever på ungdomstrinnet. På dette nivået må elevene strekke seg mer enn på barneskolen for å mestre både faglig og sosial

deltakelse. Denne prosessen er krevende og tar tid. Dårlig språkmestring, og dermed faglig mestring, kan medføre hindring i læring. Det er lite undersøkelser om i hvilken grad minoritetslevnene har fått tilstrekkelig tid til å lære norsk som andrespråk og faglig opplæring og i hvilken grad minoritetslevnene har muligheter til sosial interaksjon og sosial deltakelse. Med mine erfaringer i arbeidet med thai elever som en etnisk gruppe i norske skoler, opplever jeg at denne elevgruppen daglig sliter med å gjennomføre skolearbeidet og delta i sosiale aktiviteter. Språkferdigheter kan være en grunn. Det kan skyldes en stor forskjell mellom elevenes morsmål og norsk på områdene grammatikk og lingvistikk, som gjør at læring av norsk som andrespråk blant thai elevene er en meget krevende prosess, og hindrer deres faglige opplæring. Det kan også være akkultureringsprosessen som forårsaker at thai elevene sliter med sosial og emosjonell tilpasning, som gjør læring og å bli inkludert i norsk skole vanskelig. Gjennom arbeidet får jeg bekymringsmeldinger fra foreldrene som uttrykker at skolen skulle gjøre noe for å forbedre elevenes faglige og sosiale utvikling. Samtidig skylder lærerne på at elevenes sene inntreden i det norske skolesystemet gjør det vanskelig for elevene å mestre den krevende opplæringen på ungdomstrinnet.

1.2 Prosjektets relevans

Forskning og litteratur har vist at språk og atferd henger sammen. Barn som har forsinkelse i språkutvikling eller språkvansker kan ha ulemper på forskjellige områder. For eksempel et pilotprosjekt av Thorsen & Løge (2000) hvor de studerte sammenhengen mellom barns språk og deres atferd og fant at barnas språkmestring har stor betydning for deres sosiale kompetanse i samspill med andre.

Svakhet i språkferdigheter og språkmestring kan føre til vanskeligheter med sosiale interaksjoner og kan forårsake stress og sosial og emosjonell sårbarhet, som igjen kan forhindre faglig utvikling. Farmer (2006) påpeker at språkkompetanse og lese- og skriveferdigheter er en hovednøkkel til skoleprestasjoner. Elever som har et lavt nivå av de to ferdighetene, har høy risiko for å utvikle lav selvaktelse. Forklaringen er at lavt nivå av språkferdigheter kan lede til lav kompetanse for å delta i sosiale interaksjoner, som videre leder til lite engasjement i disse sosiale interaksjonene og derfor får de mindre sjanse til å utvikle sosiale ferdigheter.

Litteratur om språk og atferd påpeker at språket ligger som et grunnlag i selv – andre bevissthet, emosjonell forståelse og sosial kognisjon som kan være en fordel for sosio – emosjonell justering. Språkproblemer som har begynt i tidligere alder kan akkumuleres og økes med tiden. Elever med spesifikk språk forstyrrelse har også problemer med sosialatferd og relasjonsbygging med venner. Problemer med sosial interaksjon og utvikling av emosjonell regulering kan være årsak til sosialt stress, mobbeofre eller et mål for mobbing blant ungdommer (Fujiki, Brinton & Clarke, 2002; Conti – Ramsden & Botting ,2008; Wadman, Durkin & Conti – Ramsden , 2011). Undersøkelser om sammenheng mellom spesifikk språk forstyrrelse, sosial tilpasning og minoritetselever finnes i internasjonale studier som i Ottem & Jakobsen, 2004; Egeberg, 2007; Neto, 2002; Wetherell, Botting, & Conti-Ramsden, 2007; Nurbury & Bishop, 2008.

1.3 Studiets formål / problemstilling

Formålet med denne studien er å finne ut:

1. Hvilket nivå av norsk språkferdighet har thai elevene oppnådd, og hvilken karakteristikk av språkvansker har de?
2. Hvordan opplever thai elever den norske skolen, særlig på akademiske, sosiale og emosjonelle områder?
3. Hva kan være hindringsfaktorer for læring?
4. Hvilket behov har thai elever for støtte fra lærere, medelevene og foreldrene?

2. Teoretisk rammeverk

Med problemstillingene som utgangspunkt vil teoretisk rammeverk bli avgrenset med tre perspektiver: læringsteori, teorier om andrespråklæring og mestringsteorier.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet av Vygotsky (1962, 1986, 1987, 1997, etter Säljö, 2008) skal være en hoved læringsteori i denne studien. Andre støttende teorier i forbindelse med andrespråklæring og andrespråktilegnelse inkludert Spolkys modell (1989, etter Berggreen & Tenfjord, 2005), sosial psykologisk teori av Fillmore (1983, etter Berggreen & Tenfjord, 2005), dual-isfjellmodell av Cummins (1984) og språktypologi (Hvenekilde, 1984), blir også brukt i studien. Mestringsperspektivet av Larzarus & Folkman (1984) ; Lazaurs (1991, 2006), skjemamodell av Bru etter Larzarus (Bru, 1997) og sosial informasjon prosessing modell av Crick & Dodge (1994, etter Gifford-Smith & Rabiner, 2005) blir i utgangspunktet belyst og diskuteres i samspill mellom språkvansker og sosial og emosjonell sårbarhet.

2.1 Læringsteori: det sosiokulturelle perspektivet

I det sosiokulturelle perspektivet er læring en sosial prosess hvor individet lærer i samspill med omgivelsene. Grunnmuren i barnets læring og utvikling er det sosiale felleskapet, kulturen og språket som medierende redskap (Imsen, 2000). Faktorer som påvirker læring er språk, samhandling, kommunikasjon og interaksjon (Vygotsky, 1989, etter Säljö, 2008). Læring er bygget på et konstruktivistisk syn, men legger vekt på at kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst. Samarbeid og interaksjon blir ikke bare sett på som en positiv ressurs, men som en helt grunnleggende og nødvendig forutsetning for at læring skal skje (Imsen, 2000). Ifølge Vygotsky (1989, etter Säljö, 2008) betraktes individuell kognitiv utvikling i en sosial læringsprosess der kunnskap medieres. Denne prosessen foregår mellom læreren og elevene og mellom elevene og medelevene. Sosialdeltakelsesprosessen dannes som et grunnlag for kunnskap og erfaringsutveksling. Andre aktiviteter der språk brukes i diskusjon, argumentasjon, reflektering, vurdering og videre til logisk resonering, åpner muligheter for elevene til å bruke språket aktivt. Med disse aktivitetene er betingelser for kognitiv og språklig utvikling og læring til stede. Gjennom interaksjon og kommunikasjon bygger i tillegg elevene opp sin forståelse av verden og etablerer kunnskaper og språkferdigheter i sin sosiale kontekst. Det sosiokulturelle perspektivet tas som utgangspunkt i norsk skolepedagogikk som understreker at språk og deltakelse i sosial praksis er grunnlaget

for læring. Det å erverve kunnskap innenfor en kultur, er å delta i sosiale interaksjoner med omgivelsene.

2.1.1 Språk som et redskap i interaksjonen

Vygotsky påpeker at menneskers mentale utvikling skjer i interaksjon mellom personens psykologiske faktorer og sosial kontekst (Vygotsky, 1978, etter Säljö, 2008). Språket regnes som et redskap i sosial interaksjon og kommunikasjon. Språket innebærer uttrykk med følelser, intensjon og mening. I klasserommet når en elev reiser hånden for å signalisere og spørre læreren om noe, oppfatter vi at det skal skje noe med språket i samhandling mellom eleven og læreren. Vygotsky (1989, etter Säljö, 2008) er opptatt av språket som et redskap i læring og i utvikling av mentalfunksjon. Gjennom dialogen og interaksjon mellom de to individene, utvikles forståelse. Når to individer er aktive i kommunikasjon og gir respons til hverandre, utvikler det videre en felles forståelse som videre kobler til kognitiv utvikling.

Vygotsky (1989, etter Säljö, 2008) har et perspektiv om at menneskers tanker er bygd opp av språket. Gjennom kontinuerlig språkutøvelse beholder vi dialogstruktur og stemmer som brukes i interaksjonen (Vygotsky, 1978, etter Säljö, 2008). I mange sammenhenger oppfatter vi språklige uttrykk som abstrakte og mindre konkrete. Vi bruker språket for å forklare betydning av ordene og begrepene for å koble / mediere vår tanke med abstraktene. Bruk av diskurs og forenklete ord og begrepsforklaring er måter å bygge opp ens kunnskaper som videre utvider ens perspektiver til å se på sin læring i sammenheng med sin erfaring og bakgrunnskunnskaper. Gjennom sosial deltakelse tilegner en seg kultur, kunnskap og felleskap.

2.1.2 Den proksimale utviklingssonen

Med utgangspunkt i den proksimale utviklingssonen ifølge Vygotsky (1978, etter Säljö, 2008), skal undervisning tilpasses elevenes forutsetninger slik at de kan strekke seg litt ekstra. Samtidig må kompleksitetsnivå i opplæring ikke ligge langt utenfor det området som elever har mulighet til å mestre. Læreren har et ansvar for å skape læringsmiljøet som må til for at elevene skal lære. Den proksimale utviklingssonen av Vygotsky (1978, etter Säljö, 2008) har felles utgangspunkt som stillasbygging (Bruner, 1986, etter Langseth, 2010). Stillasbygging defineres som “å hjelpe elever til å nå et mål de ellers ikke ville ha nådd” (Langseth, 2010). Her oppfattes det at læreren har rolle som stillasfunksjon i undervisning for at læring skal skje. I språkopplæring har læreren en hovedfunksjon å bygge elevens grunnleggende språk

kunnskaper og gradvis trekker de sin støtte for at elevene skal mestre språket selvstendig. Etter Vygotskys teori oppfatter vi at en av betingelsene for læring er et støttende læringsmiljø. Lærere har ansvar for å arrangere miljøet slik at alle elevene får tilpassende opplæring og alle elevene støtter hverandre. Elever som har svake ferdigheter, kan bli med i alle skoleaktiviteter i felles kollektivlæring.

2.2 Teorier om andrespråklæring og andrespråktilegnelse

2.2.1 Behavioristisk teori

Rundt 60 tallet var den behavioristiske teorien (Skinner, 1957, etter Mitchell & Myles, 2004; Ellis, 1996; Doughty & Long, 2003) en dominant teori i det første språkets læring. Kjernen i teorien er stimulus og respons. Grunnlaget i språklæringen legger vekt på grammatisk spontanøvelse. En har tro på at øvelser øker læring, med andre ord, læring skjer ved å imitere og repetere grammatiske strukturer og huske dem utenat.

2.2.2 Kognitiv teori

Utgangspunktet i den behavioristiske teorien er kritisert av Chomsky (1957, etter Mitchell & Myles, 2004; Ellis, 1996) som sier at det blokkerer elevens kreativitet i språkbruk. Kontroversielt hevder Chomsky i sin kognitive teori at alle mennesker har internert evne til å lære språk, for eksempel de kan bygge opp setninger ved internaliserte regler. Det vektlegges i teorien å bruke kognitive kapasiteter for å forstå grammatiske regler, ord og begreper i tekster, og å bruke språkkunnskaper i pragmatiske omgivelser.

2.2.3 Kontrastiv analyse teori

Kontrastiv analyse teori var utviklet av Corder (1967, etter Mitchell & Myles, 2004). Med feilanalyse som utgangspunkt, vurderes elevenes andrespråktilegnelse. Feilene som elevene produserer i talespråk og skriftspråk, predikerer at de er i læringsprosessen. Det er sannsynlig at det første språket kan forstyrre andrespråklæring.

2.2.4 Mellomspråk teori

Mellomspråk teori utvikles videre av Selinker (1972, etter Mitchell & Myles, 2004) med utgangspunkt i kontrastiv analyse teori. Det er med et forsøk på å spesifisere mentale prosesser som fører til feil i andrespråktilegnelse. Utgangspunktet i mellomspråk teorien er at språket som eleven produserer, har et eget system. Selinker (ibid) hevder at sentralt i

andrespråklæring ligger fem ulike mentale prosesser som overføring fra morsmålet, overføring fra undervisning, læringsstrategier, kommunikasjonsstrategier og overgeneralisering av regler i målspråket. Disse blir omtalt som mellomspråk hypoteser (Selinker, 1972, etter Berggreen & Tenfjord, 2005).

I kontekst av andrespråklæring lærer minoritetselvene å bygge opp sine systematiske regler etter læringen. I språkutøvelsen er det ofte at læreren hører elevenes feil i pragmatisk språkbruk, nemlig ukorrekte grammatiske setninger. Dette predikerer hvilket progresjonsnivå elevene har oppnådd i andrespråklæring. Kodeveksling er også et kjennetegn i følge mellomspråk teorien. Ifølge Selinker (ibid), benytter noen elever kodevekslingsstrategien i målspråkets læring for å oppnå en fungerende kommunikasjon. Et eksempel var da en thai elev uttalte at det var for vanskelig å svare på spørsmålene i naturfag, derfor brukte han en blanding av thai, engelsk og norsk ord i svarene for å uttrykke sin mening. I tillegg til kodevekslingen ble det også funnet mange grammatisk feil i forhold til norsk grammatikk, slik som manglende ordbøyning, feil bruk av setningsrekkefølgereregler, ukomplette setninger og feilstaving. Disse feilene signaliserer at eleven har utprøvd sin strategi for å benytte kunnskap av andrespråk i språkbruken, og det indikerer at eleven er på vei i sin andrespråkutvikling.

I følge mellomspråkteorien kan elever som er i prosessen av andrespråklæring, ha høy risiko for fossilisering. Begrepet fossilisering defineres som *“en mekanisme som eksisterer i den såkalte psykologiske strukturen, som har en tendens til å bli værende uendret i mellomspråket uavhengig av alder, undervisning og læringstidens lengde”* (Selinker, 1972 etter Berggreen & Tenfjord, 2005: 57). Etter definisjonen betyr det at elever som lærer et andre språk, kan oppleve vanskeligheter med å endre sine grammatiske vaner. De produserer fremdeles feil både muntlig og skriftlig selv om de har lært om grammatiske regler i målspråket. Problemet kan bli enda verre når elevene er i vanskelige situasjoner med høye intellektuelle krav.

2.2.5 Krashens input- hypotese teori

I 1970 kom input- hypotese teori i andrespråk litteratur (Krashen 1970, etter Mitchell & Myles, 2004). Krashen introduserte to begreper om språktilegnelse (acquisition) og språklæring (learning). Språktilegnelsen defineres som *“subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language”* (Krashen, 1985 etter Mitchell & Myles, 2004: 45). Språklæring defineres som *“conscious process that*

results in knowing about language” (Krashen, *ibid*). Ifølge input – hypotese teori utvikles språktilegnelsen når en bruker språket eller øver på å bruke språket i en interaksjon med andre i en naturlig omgivelse. På denne måten tilegner personen språket automatisert gjennom betydelig kommunikasjon. Det første språket er som et tilgjengelig redskap for å lære et andre språk. Når det gjelder språklæring mener Krashen (Krashen, *ibid*) at det skal skje i formell språkundervisning. Direkte effekt av språkundervisningen øker elevenes kunnskaper og erfaring i språket. Fokuset, ifølge teorien, er på språkform og lingvistiske regler av målspråket. Krashens teori (Krashen, *ibid*) var også kritisert av andre kognitive teoretikere som påsto at de to begrepene var for abstrakte og vanskelige å teste i praksis.

Behavioristisk teori av Skinner, kognitiv teori av Chomsky, feilanalyse teori av Corder, mellomspråk teori av Selinker og innputt hypotese av Krashen har felles perspektiv om at mentale prosesser, innputt og formell læringskontekst er viktige betingelser for morsmåslæring, andrespråklæring og andrespråktilegnelse. Men det nevnes ikke i disse teoriene om at sosial kontekst også kan påvirke andrespråklæring. Derfor skal andre sosial psykologiske teorier benyttes for å få en dypere forståelse om andrespråklæring blant en spesifisert minoritetsgruppe.

2.2.6 Akkultureringsmodell

Schumanns akkulturasjonsmodell (1986, etter Berggreen & Tenfjord, 2005) forklarer andrespråklæring ut ifra innlærerens interne faktorer til å lære andrespråket. Innlærerens sosiale og psykologiske avstand kan ha en stor betydning for å lære et andrespråk og andrespråktilegnelse. Ifølge Siegel (2003) er utvikling av andrespråks ferdighet avhengig av akkulturasjonsprosess av språkinnlæreren. Med andre ord er andrespråktilegnelsen relatert til modifikasjon av språkinnlærerens holdninger og kunnskap og atferd mot målspråkets brukere. Akkulturasjonen som skjer, er avhengig av graden av sosial- og psykologisk distanse mellom språkinnlærerens og målspråkets brukere. Jo større grad av sosial- og psykologisk distanse språkinnlæreren har til målspråkets brukere, i mindre grad er de åpne for den innputten som er tilgjengelig.

Sosial distanse er et fenomen på gruppenivå som består av åtte sosiale faktorer som kan hindre andrespråklæring (Schuman, 1978; 1986 etter Berggreen & Tenfjord, 2005). Faktorene som er nevnt er sosial dominans, integrasjonsstrategi, inngjerding, kontaktmønster, gruppestørrelse, kulturell kongruens, holdninger og oppholdstid. Ifølge Siegel (2003) kan

sosial distanse bli større når den første språkgruppen er stor og kohesiv, har ønske om å preservere sin livstil og verdi, ikke har ønske å assimilere med målspråkgruppen, har sine egne sosiale fasiliteter og har vilje til å bo bare kort tid i det nye landet. Den sosiale distansen kan bli enda større om målspråkgruppen er politisk dominant, har mye høyere status og når de to gruppene har negative holdninger mot hverandre.

Psykisk distanse er et fenomen på individnivå (Schuman, ibid). Individuelle faktorer som affektive faktorer, personlighetstrekk og kognitive aspekt, kan ha innflytelse for andrespråklæring (Schumann, ibid). Videre mener Schumann (ibid) at språksjokk, kultursjokk, motivasjon, ego- permeabilitet og sosialt stress kan være deler av de affektive faktorene, som er hovedårsaker for psykisk distanse. Individfaktorer som bekymring, desorientering og hemmende følelse i tillegg til lav integrerende motivasjon til å lære andrespråket, kan også forårsake at psykisk distanse blir enda større.

Etter teoretiske forklaringer oppfatter vi at både sosiale- og psykologiske distanse faktorer har en stor betydning for å indikere i hvilken grad språkinnlæreren tilegner seg andrespråket. Det påviser om faktorene kan påvirke andrespråktilegnelsen, og modellen refereres til i annen andrespråk litteratur. Men Siegel (2003) legger merke til at det er sjelden at hypotesen ifølge teorien blir bekreftet, og det trengs flere undersøkelser på disse områdene.

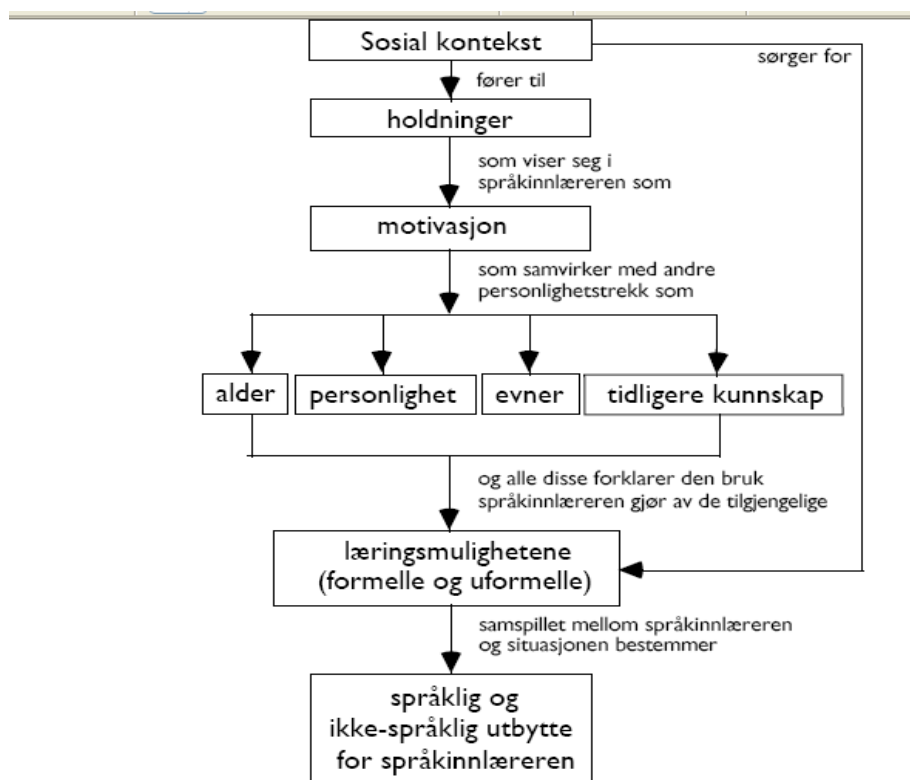
2.2.7 Spolskys modell for andrespråklæring

Spolskys modell for andrespråklæring blir introdusert i andrespråk litteratur i 1985 (O'Malley & Chamot, 1990). Ifølge Spolsky (1985 etter O'Malley & Chamot, 1990) finnes det tre typer av betingelser i andrespråklæring. De kalles en nødvendig betingelse, en gradient betingelse og en typisk betingelse. *Den nødvendige betingelsen* er språkinnputt, motivasjon og muligheter for målspråkøvelse. *Den gradient betingelsen* er stor eller mindre grad av interaksjon mellom språkinnlæreren og målspråkbrukeren, og graden av suksess med tilpassende læringsstrategi som velges til en spesifikk oppgave. *Den typiske betingelsen* forklares som risikotaking i samhandling gjennom språkbruket. Det nevnes at en som har ekstrovert personlighet, som foretrekker å snakke rett ut eller gi responser med en gang, ikke alltid lykkes mer enn en med introvert personlighet i samme situasjonen, som foretrekker å være stille, enn å respondere med feil uttrykk (Spolsky, 1985, etter O'Malley & Chamot, 1990).

Spolskys modell for andrespråklæring (1989, etter Berggreen & Tenfjord, 2005) gir en forklaring at både interne og eksterne faktorer er betingelser for andrespråklæring. Eksterne faktorene består av sosiale kontekster som læringssetting og læringsmuligheter (formelle og uformelle). Interne faktorene inkluderer individuelle faktorer som holdninger, motivasjon, og personlighetstrekk som alder, personlighet, evner og tidligere kunnskap. Samspill mellom betingelsene interne og eksterne faktorene, indikerer læringsutbytte og andrespråktilegnelse.

Spolskys modell (ibid) er ofte referert til forskning om andrespråklæring. Denne modellen er tatt opp i denne studien med et forsøk på å forstå hvilke faktorer som fremmer og hemmer læring i formell læringskontekst. I norsk skolekontekst der norsk språk er dominant og blir redskapet for læring, kan det være vanskelig for skolen å avgjøre hvilke faktorer som er viktig for læringsstøtte til minoritets elever. Grunnen er at det er flere grupper av minoritets elever som har stor individuelle forskjeller, ulike forutsetninger og ulike behov. Denne modellen åpner muligheten til å diskutere hvorfor graden av språktilegnelse og læringsutbytte blant minoritets elevene er forskjellige, og hvilke planer skolen skal fokusere på for å skape tilpasset opplæring for elevene. Illustrasjon av modellen fremvises i figur 1.

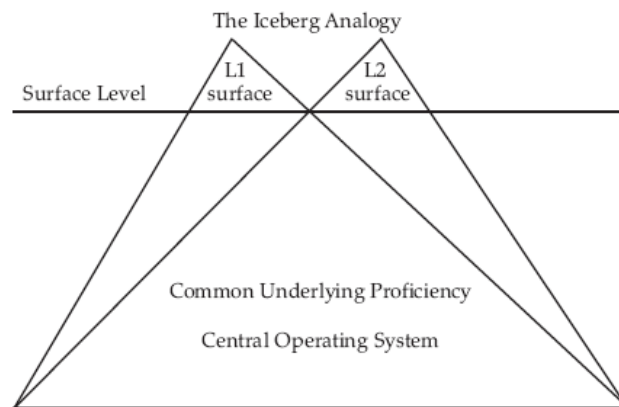
Figur 1 : Spolskys modell for andrespråklæring, hentet fra Berggreen & Tenfjord, 1999



Spolskys modell for andrespråklæring (1989: 28, hentet fra Berggreen og Tenfjord, 1999)

2.2.8 Dual-isfjellsteori av Cummins

Dual – isfjellsteori utviklet av Cummins (1984) refereres til i flere litteraturtekster for å forklare situasjon av andrespråklæring og andrespråktilegnelse blant minoritets elever. Ifølge teorien, argumenterer Cummins at det finnes to forskjellige ferdigheter i andrespråktilegnelse: basis interpersonal kommunikative ferdigheter og kognitive akademisk språk ferdigheter. For å være funksjonell i andrespråk bruk, skal begge ferdigheter utvikles parallelt. Det kan være en ulempe at minoritets elevers andrespråkutvikling ikke alltid ligger på lik linje med det første språket. Å kartlegge og vurdere elevens språkferdighet må derfor gjøre på begge områdene. Dual- isfjellillustrasjon vises i figur 2:



Figur 2: Illustrasjon av dual-isfjellsteori av Cummins (1984)

I andrespråklæring hevder Cummins (1984) at det er en felles mental prosess som ligger under både i første språket og andrespråkets kapasitet (figur 2). Dual isbergmodellen forklarer at på overflatenivå ligger både første og andre språket som har ulike funksjoner og spiller hver for seg. Men under flaten ligger akademisk og intellektuell prosess som er felles for begge språkene. Cummins har en hypotese i sin teori om at ferdigheter på det første språket kan overføres til andrespråks læringskontekst.

Cummins teori om tospråklig tilegnelse gir en forståelsesramme for hvorfor det er stor forskjell blant minoritets elevers tospråklighet. Cummins isfjellmetafor forklarer at første språk og andrespråk ferdighetene har forskjellige funksjoner. Mange minoritets elever som snakker flytende norsk dagligspråk, vurderes ofte ut ifra denne overflaten av isfjellet. Men akademiske språkferdigheter som ligger underflaten overses. Dette kan være en årsak til at eleven med svak norsk akademisk språk ikke får tilfredsstillende støtte, og er en grunn til at denne teorien er viktig å ta opp i denne studien.

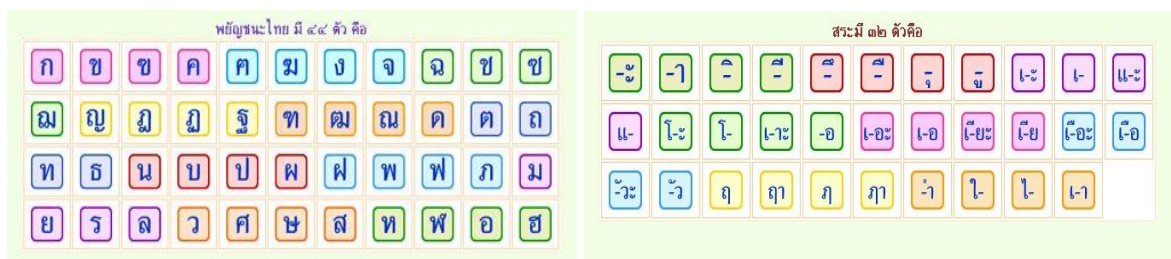
2.2.9 Språktypologi

Grunnen for at språktypologi er tatt opp som en teori i denne studien er med den hensikt å analysere thai elevers norsk språkferdighet. Det vil si å analysere om likheter og forskjeller mellom thai og norsk, og hvilke trekk som gjør at det er enklere for thai elevene å lære norsk og hvilke trekk som skaper vansker.

Språktypologi er en velkjent språkvitenskap om hvordan språk i verden kan sammenlignes. Kontrastiv analyse ligger sentralt i teorien for å sammenligne språkenes grammatiske regler og karakteristiske trekk som likheter og forskjeller blant språkene (Hvenekilde, 1984). Språk i verden, ifølge Hvenekilde (1984) kan deles i to kategorier som *syntetiske språk* og *analytiske språk*. Et kjennetegn av et syntetisk språk er at syntaktiske forhold i setningen uttrykkes ved at det brukes bøyningssendelser eller suffikser til ordstammene. I et svakt syntetisk språk som norsk, brukes f.eks. bøyningssendelsen *-de* til stammen *lev(e)* for å uttrykke at verbalhandlingen fant sted i fortid (å leve – levde). Suffikset *-lig* bøyes til stammen *venn* for å markere at ordet er et adjektiv ved *vennlig*. Et kjennetegn av analytisk språk er at ordet i liten grad, tar bøyningssendelser eller avledningssuffikser. I sin reneste form betyr det at alle ord bare består av et morfem. Flertall må da f.eks. markeres ved at et eget ord plasseres etter substantivet (Hvenekilde, 1984; Jenssen, 2007).

Det er felles likhet mellom norsk og thai, selv om norsk er et svakt syntetisk språk og thai er analytisk språk. Likheter blant norsk og thai språk er at de følger regler av S- V- O språk og har samme måte å skille ord etter ordklasse. Forskjeller er blant annet alfabet, fonologi, morfologi og syntaks. Det thailandske alfabetet har 44 konsonanter og 32 vokaler. I tillegg består det fem lydtoner som for eksempel กาว, ก้าว, ก้าว, ก้าว, ก้าว, som spesifiserer lav, medium, høy, stigende og synkende lyder med forskjellige betydninger.

Fonologi ifølge norsk språk er også noe forskjellig fra thai. I norsk består det bare av 22 konsonanter og 9 vokaler. Vokaler i norsk som - u, - y og -æ eksisterer ikke i thai. Disse vokale lydene skaper uttaleproblemer blant thai elever som ikke øver godt nok med disse vokalene. Og ikke bare det, forskjell i lydene som mellom - skj og - kj, -a og -æ eller -o og -u kan også være problematisk. Thai alfabet med 44 konsonanter og 32 vokaler vises i figur 3.



Figur 3. Thai alfabet med 44 konsonanter og 32 vokaler, hentet fra <http://thankyou-lovetik.bolgsport.com>, lastet ned den 24.1.2012

Norsk morfologisk system som ordbøyning og orddanning, finnes ikke i thai språk (Andreassen, upublisert, 2006). Thai har ikke bøyningssendelser og avledningssendelser som norsk. Disse to systemene er viktige på norsk for å signalisere de grammatiske relasjoner mellom betydningsbærende ord i en norsk setning. Thai har adjektiver for å spesifisere substantiver som norsk, men forskjellen er at adjektivene ikke bøyes i samvær med subjekt / substantiv. For å forklare om det er entall/ flertall eller bestemt / ubestemt form, gjøres dette ved å sette andre ord bak substantivet. Det finnes verken kjønn eller artikler å plassere foran substantivet i thai. Ved bruken av andre forskjellige ord istedenfor avledningssendelsene gjør det at ordlengde i thai språk ikke er så lang som i norsk. I norsk bygges nye ord fra rotord pluss prefiks eller suffiks, som for eksempel, akseptabel – uakseptabel (u- er prefiks), og aktivere – deaktivere (de- er prefiks), utdanne – utdanning (-ing er suffiks) og forstå – forståelse (-else er suffiks). I thai gjøres dette ved å sette ordet 'ไม่' foran adjektivet for å gi negativ betydning, eller bytte til et annet ord. For eksempel, 'เป็นที่ยอมรับ' (akseptabel) – 'ไม่เป็นที่ยอมรับ' (uakseptabel), der ordet 'ไม่' som settes foran adjektivet blir negative betydning. Å lage et substantiv fra verbet kan gjøres ved å sette ordet 'การ' eller 'ความ' foran verbet, for eksempel ศึกษา (v. utdanne) – การศึกษา (s. utdanning) og เข้าใจ (v. forstå) – ความเข้าใจ (s. forståelse).

Både norsk og thai syntaks følger reglen av S- V- O (subjekt - verb - objekt), men det er ikke så enkelt når norsk har andre regler i tillegg i skriftspråk, nemlig inversjonsregler, stor bokstav i begynnelsen av setningen og punktum tegn i deklarativ setning. Se på følgende eksempel av en deklarativ setning:

Jeg skal reise til Bangkok i morgen. = ฉันจะเดินทางไปกรุงเทพฯพรุ่งนี้

Begge setningene følger reglen av S- V- O, men thai setningen følger ikke reglene om en stor bokstav i begynnelsen og punktum i slutten.

Når adverbet bytter plass til den første stillingen i den norske setningen, byttes også verbets plass på grunn av inversjonsreglen. Men det trengs ikke å gjøres i thai setningen. Se på dette eksemplet: *I morgen skal jeg reise til Bangkok.* = พรุ่งนี้ฉันจะเดินทางไปกรุงเทพฯ

I thai setningen byttes tidsadverbet พรุ่งนี้ til den første stillingen som norsk, men resten av setningen er fremdeles det samme. Det tyder på at thai ikke har inversjonsreglen som norsk.

Store forskjeller mellom norsk og thai er nemlig fonologi, morfologi og syntaks, som kan skape en stor utfordring for thai elever i å lære norsk. Både i muntlig og skriftlig trenger de en grunnleggende norsk språkopplæring og ikke minst en masse øvelser. Begrenset tid i det grunnleggende norskopplæringstilbudet som elevene har fått i begynnelsen av overgangsmodellen, og lite tid avsatt (gitt midler til) per uke for tospråklig opplæring, har vist seg å være utilstrekkelig for at thai elever skal kunne beherske norsk på samme linje som jevnaldrende. Dette kan være en hindringsfaktor for gjennomføring av annen fagundervisning, der norsk gjelder som et dominerende språk i læring.

2.3 Mestringsperspektivet

2.3.1 Sosial og emosjonell mestringsteori

Lazarus (1991) hevder at stress er verken ekstern stimulering eller spesifikke mønstre av psykologiske, behavioristiske eller subjektive reaksjoner. Tvert imot, er stress en transaksjon mellom individet og miljøet. Psykologisk stress er konsekvens av en persons vurdering i interaksjon med miljøet. Når kravene som ligger i miljøet, er høyere enn personens ressurser, fører det til at personen føler seg stresset eller ubehagelig. Lazarus utviklet videre om mestringsteori (Lazarus, 1991). Mestring defineres som kognitiv og behavioristisk anstrengelse i å kjempe mot stressende situasjoner og toleranse for å redusere eksterne og interne krav og konflikter (Lazarus, 1991;1999). Begrepet mestring defineres som “*constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person*” (Lazarus & Folkman 1984: 141).

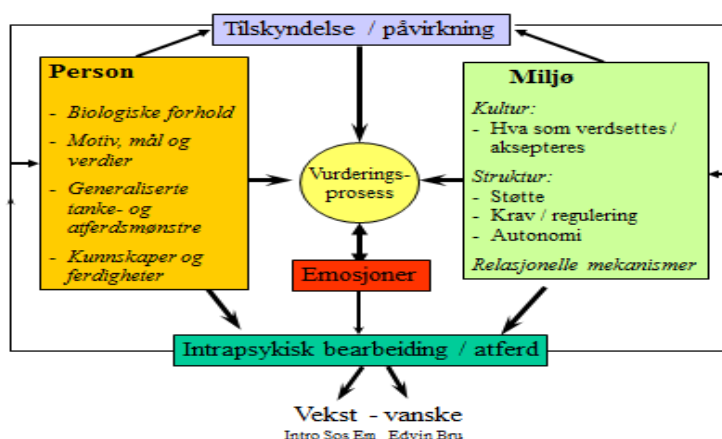
Vurdering er et nøkkelkonsept for å forstå stress - relevant til transaksjonsprosessen.

Vurderingen er basert på ens emosjonelle former som indikerer på hvilke måter en reagerer på aktuelle episoder, og viser frem resultater av den spesifikke håndteringen. Effektiviteten av vurderingsprosessen er avhengig av blant annet de individuelle ressursene, som for eksempel

motstandskraft, kognitiv kapasitet og problemløsningsevne i samspill mellom personen og miljøet (Lazarus & Folkman 1984). Vurdering ifølge mestringsperspektivet (Larzarus, 1991) skilles i to former som kalles primær vurdering og sekundær vurdering:

- Primær vurdering er emosjonellbasert fokus som innebærer tre komponenter:
 - 1) målretting: å finne relevanser, 2) målkongruens: hvilke episoder som utfordrer individets ressurser og 3) ego involvering: personlig engasjement, selvaktelse, moralsk verdi, ego – ideologi og ego- identitet. Med andre ord, fokus på primær vurderingen er å bruke aktive strategier som informasjonssøking og sosial støtte for å håndtere stressende og ubehagelig kilder som kommer fra personens emosjonelle tilstand.
- Sekundær vurdering innebærer problematisert fokus som består av tre komponenter: 1) å bruke unngåelsesstrategier som å nekte eller skyld på andre for å unnslipe den stressende situasjonen, 2) å vurdere mestrings potensiale: hvilken atferd / kognitiv operasjon som skal ha positiv påvirkning i forhold til andre personer som involveres i episoden, og 3) fremtidens forventninger som betyr vurdering om hva som kan skje og hva som kan være konsekvens i fremtiden når målet er oppnådd / ikke oppnådd.

Bru (1997) har utarbeidet en skjemamodell etter Lazarus teori (Larzarus, 1991) om mestringsperspektivet. Det forklares i modellen at tilskyndelse / påvirkning fører til vurderingsprosess. Vurderingsprosessen er påvirket av både individet og miljøet. Under **person** kategorien ligger ulike faktorer som biologiske forhold, motiv, mål, verdier, generaliserte tanker og atferdsmønstre og kunnskaper og ferdigheter som spiller en viktig rolle i prosessen. Under **miljø**-kategorien ligger tre faktorer som kultur, struktur og relasjonelle mekanismer. Samspillet mellom de forskjellige faktorene fører videre til personens følelser, som kan vises ved enten positiv eller negativ atferd. Skjemamodellen av Bru (1997, etter Larzarus, 1991) er vist i figur 4.

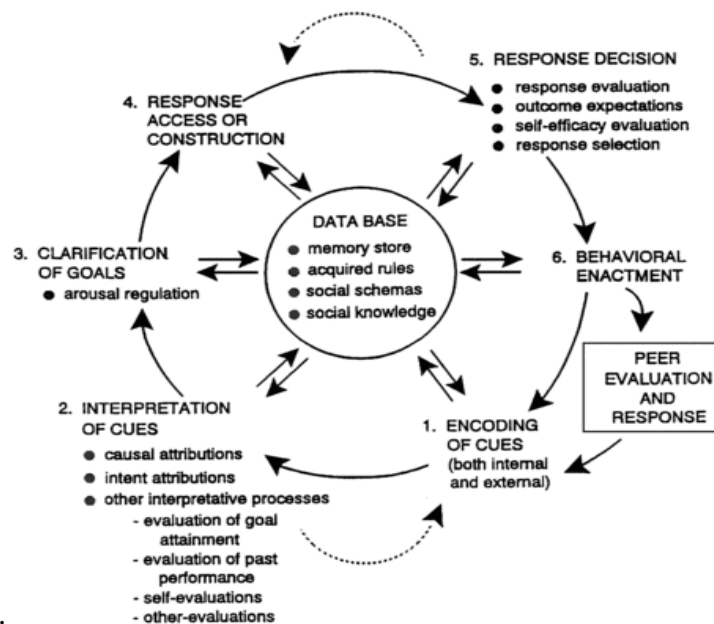


Figur 4: Brus skjemamodell (1997) etter Lazarus (1991)

2.3.2 Sosial informasjon prosessing modell

Sosial informasjon prosessing modell utviklet av Crick & Dodge (1994, etter Gifford-Smith & Rabiner, 2005) forklarer at for barn som har sosial mistilpasning, kan dette forårsakes av vansker i sosial informasjonsprosessing. Vanskene kan være på grunn av dårlig sosial omkodning, tilbakekalling, negativ holdning, passiv tilbaketrekning eller unngåelse å respondere i sosial konflikt (Gifford- Smith & Rabiner, 2005).

Sosial informasjon prosessing modellen beskriver faser av mentaltrinn der det settes opp hypoteser hvordan barna reagerer til spesifikk sosial stimulering. Ifølge modellen kalles det første steget avkodning og interpretasjon av sosial stimulering som videre leder til database. I databasen bruker en sin kognitive og mentale prosessering for å vurdere situasjonen og søke etter respsnsmuligheter. Etter mentalregulering avgjør en å respondere til stimuleringen. Av og til kan det skje at responsen er ubevisst og automatisert. Tidligere erfaring og biologiske faktorer kan også være involvert i mental vurdering og utvalg av responsen (Gifford- Smith & Rabiner, 2005). Modellen illustreres i figur 5.



Figur 5.: Sosial informasjon- prosessing modell av barns sosial tilpasning av Crick & Dodge (1994, etter Gifford- Smith & Rabiner , 2005: 63)

Denne modellen gir en forståelse ramme for elever med sosial tilbaketrekning, depresjon og angst på grunn av sosial deltakelse. For eksempel, undersøkelser av Chung & Asher (1996; Hopmeyer & Asher, 1997; Stewart & Robin, 1995, etter Gifford- Smith & Rabiner , 2005) viser at elever med sosial tilbaketrekning har en tendens til å respondere mot sosial stimulering i form av unngåelse istedenfor å bruke problemløsningsstrategi. Noen elever er

verbalaggressive og foretrekker å vise aggressivitet istedenfor å løse problemet, og noen har mer indirekte passivitet og unngåelse enn medelever som ikke har tilbaketrekningsatferd.

Denne forståelsen er viktig og nødvendig for å belyse analytisk elevenes problemstilling i forhold mellom språkvansker, sosiale og emosjonell vansker. Hensikten er å finne ut hvilken hjelp og støtte som elevene trenger, og hvilke prososialmønstre som elevene bør lære for å håndtere problemer i sitt dagligliv.

2.4 Begrepsutredning

2.4.1 Språkutvikling

Språkutvikling kan vurderes ut ifra fem hovedaspekter av språket som fonologiske, semantiske, morfologiske, syntaktiske og pragmatiske ferdigheter (Tommerdahl, 2009; Goswani, 2008). Karakteristiske trekk av disse ferdighetene er følgende:

Fonologiske ferdigheter innebærer ens evne å uttale ordlyder, ha forståelse av lydsystemer hvordan et ord lages og inneha kunnskap og forståelse av prosodi (trykk, tone, og lengde) som har betydning i uttalen. Å analysere om elevene har oppnådd fonologiske ferdigheter, kan vurderes ved å høre på elevenes uttale, om elevene kan skille mellom lyder som r -lyd og l -lyd, i - lyd og y - lyd, skj - lyd og kj – lyd, og lignende, gjennom narrative oppgaver og å vurdere elevenes evner i bearbeiding av korttidsminne.

Semantiske ferdigheter innebærer utvikling av ord og begrepsforståelse. Å analysere om elevene har oppnådd semantiske ferdigheter, kan utføres ved vokabularoppgaver og leseforståelse oppgaver. Ordforråd og begrepskunnskaper har forbindelse med helhetlig leseforståelse.

Morfologiske ferdigheter gjelder om forståelse av orddanning og ordbøyning, for eksempel kunnskap om hvordan et adjektiv eller et substantiv bøyes etter bestemt eller ubestemt, entall eller flertall form. Vurdering av morfologiske ferdigheter kan gjøres for eksempel ved testing av rettskriving og tekstskriving, sjekking om det er riktig med ordbøyning av substantiv, adjektiv og adverb, og orddanning ved prefiks og suffiks. Det kan gjøres både muntlig og skriftlig.

Syntaktiske ferdigheter innebærer forståelse av grammatiske regler som hvordan ordrekkefølge har betydning i bygging av setninger. Vurdering av syntaktisk ferdigheter kan gjøres for eksempel ved tekstskriving for å sjekke om elevene har utviklet tekstkompetanse og kunnskaper om sjangre og om elevene har forståelse for inklusjonsregler og regler av leddsetninger. Muntlig vurdering kan gjøres ved samtaler, intervjuer, muntlig faglige presentasjoner og gjennom andre skoleaktiviteter som fremføring, teater, osv.

Pragmatiske ferdigheter er utvikling av språkbruk i kommunikasjonen og hvordan setninger er brukt for å tilpasse dem til ulike sosiale situasjoner. Denne ferdigheten er ganske viktig i sosial sammenheng. Bachman (1990) hevder at praktiske ferdigheter består av illocutionary kompetanse og sociolingvistisk kompetanse (Detaljer av disse to kompetansene vises i begrepsforklaring av funksjonell tospråklighet). Som regel betyr det at elevene ikke kan følge med bare på de grammatiske reglene. De må i tillegg lære å forstå hensikten av språkbruk, hvilke uttrykk eller setninger som er tilpasset til situasjoner, hvem de snakker med, og på hvilket nivå språkbruk skal tas hensyn til høflighet, for eksempel, en elev spør en lærer “Kan jeg få et ark?” istedenfor “Jeg vil ha et ark” for å vise en høflig måte å si sin intensjon. Dette gjelder også som en del av kulturlæring. I thai kultur er det også samme måte å vise respekt gjennom uttrykk. Det er viktig at de som er yngre, skal vise respekt til de som er eldre gjennom språkbruk. For eksempel, en jente ender sin setning med “kha” og en gutt ender sin setning med “krabb” når de snakker thai med lærere, foreldrene og eldre mennesker. I tillegg til kulturlæringen, må en også lære å forstå andre uttrykk som satire, ironi, humor eller metaforer i kommunikasjonen.

2.4.2 Språkvansker

I litteratur om språkvansker defineres begrepet språkvansker på forskjellige måter. I denne studien skal begrepet spesifikk språk forstyrrelse (specific language impairment på engelsk) benyttes og gjennomføres. Leonard (2000) definerer spesifikk språk forstyrrelse som “*children with specific language impairment are children who show a significant limitation in language ability, yet the factors usually accompanying language learning problems – such as hearing impairment, low non- verbal intelligence test scores, and neurological damage- are not evident*” (Leonard, 2000: 3). Leonard (2000) forklarer videre at forekomsten av barn med spesifikk språk forstyrrelse er 7% , høyere blant gutter enn jenter, og det kan være arvelig. Gruppen barn som sliter med dette problemet er heterogen. De kan vise frem følgende symptomer: 1) vansker med å bruke språk for å kommunisere med andre (Leonard, 2000;

Bishop, 2000), 2) problemer med både leseforståelse og skriving som kan føre til dårlig skoleprestasjon (Conti-Ramsden, 2008) og 3) har begrenset korttidsminne og arbeidsminne (Vance, 2008). Høigård (1999) hevder at språkvansker / spesifikk språk forstyrrelse kan ha forbindelse med grammatiske vansker som problemer med å forstå regler av ordforming, morfosyntaktiske regler og konstruksjon av komplekse fonologiske elementer. Disse problemene kan videre føre til vansker med språkproduktivitet (å snakke og å skrive).

Tommerdahl (2009) påpeker at språkvansker kan kategoriseres som forsinkelse i språkutvikling og spesifikk språk forstyrrelse, med andre ord, problemer med språk persepsjon og språkproduksjon. Forsinket språkutvikling ifølge Tommerdahl (2009), betyr at barnets språkferdigheter ikke er på lik linje med jevnaldrende barn, men forsinkelsen kan bli utredet ved spesial språktrening.

Kjennetegn av spesifikk språk forstyrrelse ifølge Tommerdahl (2009) kan også kalles ekspressive vansker og impressive vansker:

- *Ekspressive vansker* er vansker med språk produksjon, nemlig å snakke (talespråk) og å skrive. Kjennetegn ved talespråkvansker er blant annet vansker med å uttale norsk vokaler som æ, y, u, ø som ikke finnes i elevens morsmål, utelate ordendinger som –r, -l, -s, ikke følge med morfologiske regler, og ikke lage fullstendig forståelige setninger, osv. Kjennetegn ved skriftspråkvansker er blant annet vansker med å formulere grammatiske setninger etter det lingvistiske systemet i målspråket. Det kan også gjelde begrenset ordforråd, svakhet av tekstkunnskap og tekstskriving eller at elevens tekstkompetanse ikke har blitt etablert godt nok.
- *Impressive vansker* er vansker med språk persepsjon, nemlig å forstå talespråk og ha problemer med leseforståelse. Vansker med å forstå talespråk kan være: problemer med å forstå lydregler som kort – langt ord og diftong, lydtonesystemet, manglende prosodi kunnskap, ha begrenset ordforråd, ordkunnskaper, begrepsforståelse og bakgrunnskunnskap, og ikke minst vansker med å forstå norske dialekter. Mange minoritetselever sliter også med leseforståelse. Det kan skyldes flere grunner som begrenset vokabularkunnskap, svakhet av grammatisk kompetanse, og manglende sjanger kunnskap.

Begrepet språkvansker som forklares av Sundby (2002) gir en annen retning for å diagnostisere elever som har problemer med språket. Ifølge Sunby (2002) kan språkvansker

diagnostiseres i tre undergrupper som spesifikk artikulasjonsforstyrrelse, ekspressiv språkforstyrrelse og impressiv språkforstyrrelse. *Spesifikk artikulasjonsforstyrrelse* er vansker som skyldes motoriske og sensoriske problemer i taleorganene. Problemet skyldes cerebral parese, sensomotoriske og fonologiske vansker som er grunnlaget for talevansker. Kjentegn på denne forstyrrelsen er at barna har uforståelig uttale og avvik i artikulasjon, men har normalt ordforråd og grammatikk. Kjentegnet av *ekspressive språkforstyrrelse* er en blanding av uttale- og uttrykksvansker. Barna snakker lite og med stor anstrengelse. De som er hardt rammet snakker bare i enkeltord eller i korte setninger med telegramstil. Talen er utydelig, med forvekslinger med ord som har likt innhold eller forveksling mellom morsmålet og målspråket og / eller utelatelse av konsonanter (som-r, -s, -l) i enden av ordet. *Impressiv språkforstyrrelse* kan forårsakes av psykiske og atferdsmessige vansker. Barna har et lavt nivå av språkforståelse sammenlignet med sine jevnaldrende. Det kan skyldes avvik i språkutvikling og talespråk. DSM – IV diagnosen kaller dette språkproblemet en blanding mellom ekspressiv og impressiv språkforstyrrelse.

Med forskjellig perspektiv i forklaring av begrepet språkvansker ovenfor får vi gode kunnskaper om at elevene med språkvansker har problemer med perseptiv og / eller produktiv språk, mens de har normal IQ og ikke har psykisk utviklingsforstyrrelse. De underliggende kjennetegnene av språkvansker kan være hovedproblemer som påvirker elevens faglige utvikling og kan skape problemer i kommunikasjon og sosial deltakelse.

2.4.3 Andrespråklæring

Begrepet andrespråklæring defineres som å lære et nytt språk i tillegg til det første språket eller morsmålet (Berggreen & Tenfjord, 2005). Andrespråklæring kan skje både i klasserommet (formell læring) og via naturlig kommunikasjon utenfor klasserommet (uformell læring). Ifølge Doughty & Long (2003) er andrespråklæringsprosess påvirket av en rekke faktorer, eksempelvis er det eksterne faktorer som sosial kontekst, klasse miljø og mønster av input – interaksjon i klasserommet, og interne faktorer som individuell forskjell, læringsstrategi, språkovertøring fra morsmålet til målspråket, universalgrammatikk og kognitiv og mental prosess.

2.4.4 Funksjonell tospråklighet

Språkopplæring for minoritets elever kan i prinsippet ifølge Kibsgaard & Husby (2009) organiseres etter to modeller som *bevaringsmodell* og *overgangsmodell*. Læreplaner som

utvikles under *bevaringsmodellen* har som mål å utvikle elevenes tospråklige ferdighet dvs. de skal kunne morsmålet og andrespråket muntlig og skriftlig på lik linje slik at begge språkene skal fungere som redskap for læring. I *overgangsmodellen*, derimot, settes det som mål å utvikle ferdigheter i målspråket. Morsmålet har en redskapsfunksjon for å bidra som en overgang til målspråket. Lindberg & Selj (2004) sier i tillegg, at å være funksjonell tospråklig, betyr at en har en kapasitet til å bruke begge språk fungerende ut ifra sine forutsetninger som redskap i tenkning og læring, og kan benytte språkene etter eget ønske, samfunnets krav og kommunikative formål. Å være funksjonell tospråklig øker ens opplevelse av tilhørighet og identitet (Lindberg & Selj, 2004).

Funksjonell tospråklighet ifølge Svendsen (2009) kan falle i en kategori av kommunikativ kompetanse utviklet av Bachman (1990). Ifølge Bachman kan kommunikativ kompetanse deles i to kategorier med følgende detaljer:

1. Organisatorisk kompetanse:

- Grammatisk kompetanse: kunnskap om språkets fonologi, morfologi, syntaks og vokabular.
- Tekstkompetanse: kunnskap om hvordan språkets organiseres over setnings- og meningsinnbæring.

2. Pragmatisk kompetanse:

- ‘Illocutionary’ kompetanse: kunnskap om kommunikativ aksjon og hvordan den utføres. Kommunikativ aksjon inkluderer både muntlig og skriftlig og både verbal og non-verbal.
- Sociolingvistisk kompetanse: evne å bruke språket i passende kontekst. Det inkluderer også evne til å velge kommunikativ aksjon og strategi som er passende til personen (er) som en kommuniserer med.

Svendsen (2009) i sin artikkel om “Flerspråklighet i teori og praksis” kaller ‘Illocutionary’ kompetanse som funksjonell kompetanse. Begrepet forklares som “*kunnskap om hvordan språklige funksjoner realiseres*” (Svendsen, 2009: 42).

I Mønsterplan for grunnskolen (M87) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) ble det for første gang utformet særskilte målsettinger for opplæringen for språklige minoriteter, samt fagplaner for morsmål og for norsk som andrespråk for språklige minoriteter (Hvenekilde,

Hyltenstam & Loona, 1996). Det uttrykkes som siktemål at elevene får utviklet både sitt morsmål og norsk, slik at de blir funksjonelt tospråklige.

Det var bred tilslutning i Stortinget til målsettingene og prinsippene for opplæringen for språklige minoriteter, jf. St.meld. nr. 15 (1986-1987). I læreplanen 1997 (Kunnskapsdepartementet, 1997) nevnes det igjen om funksjonell tospråklighet. Denne læreplanen definerer funksjonell tospråklighet som elevens kompetanse til å kunne lære to språk så godt at begge to språkene fungerer ut i fra elevens forutsetninger. Og eleven benytter begge språkene som et redskap for læring. Men det nevnes ikke lenger noe om funksjonell tospråklighet i kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

2.4.5 Tospråklighet

Begrepet tospråklighet oppfattes som to typer av tospråklig utvikling. Det kalles *suksessiv tospråklighet* og *simultant tospråklighet* (Øzerk, 1999). *Suksessiv tospråklighet*, ifølge Øzerk (1999) betyr at barnet har allerede lært det første språket. Når barnet skal lære et nytt språk, går språklæringsprosessen raskt fordi barnet har etablert det første språket allerede. Det er lett å overføre til det nye språket. *Simultant tospråklighet* betyr at barnet begynner å lære begge språk samtidig, for eksempel barn som har en forelder som snakker thai og en forelder som snakker norsk hjemme. Barnet har muligheter til å lære begge språkene samtidig slik at barnet klarer å benytte det språket som passer til gitt situasjon.

Tospråklig undervisning i norske skoler representerer en overgangsmodell (Kibsgaard & Husby, 2009). Målsettingen er at minoritetselevne skal benytte norsk språk som et redskap i læring på lik linje med majoritetselevne. Tospråklig fagopplæring er et tilbud som arrangeres av kommunen og gjelder som en overgang for at minoritetselevne skal komme inn i det norske skolesystemet så fort som mulig. Det er forskjell på tilbudet i kommunene. For eksempel, i en liten kommune kan de nyankommende minoritetselevne få grunnleggende norskopplæringstilbud i introklasse / mottakerklasse 4 dager per uke og en dag på baseskole i det første året. I en stor kommune kan de få tilbudet 5 dager per uke. Etter ett år i introklassen blir elevene sendt til sin baseskole for å følge skolesystemet i et ordinært klasserom. Tilbudet om tospråklig fagopplæring blir 1-2 timer per uke i tillegg til ordinær skoleopplæring.

2.4.6 Minoritets elever

Minoritets elever oppfattes som elever med etnisk bakgrunn fra minoritetsgrupper i befolkningen og begrepet benyttes i det norske skolesystemet. Ifølge norsk lovverk (jf. §§ 2-8 og 3-12 i opplæringsloven) skal minoritets elever få tilbud om morsmålsopplæring / tospråklig opplæring eller særskilt språkopplæring for at de skal ha tilstrekkelige språkkunnskaper i norsk for å kunne ha utbytte av ordinær undervisning og kunne gjennomføre skolearbeider. Men i praksis blir lovverket ikke realisert. Det nevnes i andrespråklitteratur at minoritets elever er overrepresentert blant elever som får spesialundervisning i norsk skole. Ifølge Pihl (2010) har Pedagogisk-psykologisk-tjeneste brukt IQ-tester som kartleggingsmateriale for å skille ut elever fra vanlig undervisning og gi dem spesialundervisning. Undervisning i norsk skole er fremdeles tradisjonell og "tilpasset opplæring" har ikke blitt gjort noe med på riktig måte. Tospråklig undervisning er ikke prioritert av myndighetene, til tross for at forskning viser at tospråklig undervisning som tilfredsstillende alminnelige kvalitetskrav, har god effekt for faglig utbytte blant minoritets elever. Disse faktorene gir en indikasjon på hvorfor minoritets elever kan tape mye i det norske skolesystemet.

2.4.7 Sosial kompetanse

Definisjon av sosial kompetanse ifølge Marshall (1996, etter MaCabe & Meller, 2004) er repertoarer av ferdigheter og kunnskaper av standardisert sosialatferd, sosial problemløsning, emosjonell rekognisjon og emosjonell forståelse i kommunikasjonen. Fujiki & Brinton (1994) definerer sosial kompetanse som effektiv og passende bruk av sosialatferd i interaksjon med andre. Med "effektiv" mener Fujiki & Brinton (1994) at sosialatferden resulterer i en positiv samhandling mellom to parter som videre fører til en fungerende sosial interaksjon. "Passende" betyr at personens sosialatferd er tilpassende og hensiktsmessig til sosial omgivelse, sosiale normer, og verdier av deltakelse.

Sosial kompetanse trening kan være nyttig for sosial utvikling for elever som har språkvansker og har svakhet med å bruke språket for å kommunisere med andre. Adams (2008) påpeker at treningen er basert på behavioristisk teori som satser på modellering og forsterkning. Teoretisk rammeverk for å promotere sosial kompetanse og sosiale kommunikasjonsvansker består av tre komponenter: 1) *sosial interaksjon og sosial forståelse* med hensikten å utvikle elevens sosiale interaksjonskompetanse, empati og fellesskap som

verdi, 2) *pragmatisk språk* med hensikt å utvikle formal, pragmatisk språk som et redskap for kommunikasjonen og 3) *språkprosessering* med hensikt å utvikle elevers formelle spesifikke språk, med andre ord språkdelen som elevene er svake på i tillegg til intensiv undervisning på syntaktisk, semantisk, og fonologisk prosessering på målspråket. Disse komponentene har fokus på sosial, kognitiv og lingvistisk utvikling som kan være nyttig for denne informantgruppen.

Farmer (2006) bruker begrepet sosio- emosjonell utvikling istedenfor sosial kompetanse. Ifølge Farmer, har språkvansker en stor konsekvens for individets sosio – emosjonelle utvikling. Det som er viktig er at barna får eksplisitt opplæring om sosial kompetanse på fire områder som 1) utvikling av selv- andre forståelse og sosial kognisjon, 2) utvikling av emosjonell forståelse og selv- regulering, 3) utvikling av selvkonsept og selvaktelse og 4) utvikling av relasjoner med venner.

Å bygge relasjoner med venner krever også sosial kompetanse. Newcomb, Bukowski & Pattee (1993) hevder at engasjement og ‘theory of mind’ er ferdigheter som er nødvendige for å bygge relasjoner med venner. Engasjement i sosiale aktiviteter er en evne til å samarbeide, ha pålitelighet, vise høflighet og passende sosialatferd og delta aktivt i sosial deltakelse. ‘Theory of mind’ defineres som “ *the ability to impute mental states to the self and to others*” (Premack & Woodruff, 1978, etter Goswami, 2008: 221). Goswami (2008) forklarer at ‘Theory of mind’ er evnen å forstå andres mental tilstand, noe som gir oss en mulighet til å predikere andres atferd på basis av deres tro og behov og forstå personens psykologiske årsak til handlingen. I undersøkelsen av Newcomb og kollegaene (1993) var to-dimensjonale sosiometriske modeller brukt for å kartlegge barnas peerstatus. Vurdering var gjort ut ifra barnas atferd og informasjonstolkning. Funnene viste at barn med prososial kompetanse mottar positive peer nominasjoner og er populær blant vennegruppen. Barna som har høyt nivå av aggresjon og tilbaketrekning blir lett avvist av venner. Avvist peerstatus har sammenheng med lavt nivå av omgjengelighet og lav kognitiv evne. Barna som har høy aggressiv atferd kan bli akseptert blant venner dersom de har høye kognitive og sosiale evner.

Funnene som presenteres ovenfor kan oppsummeres med at å lykkes i sosiale sammenhenger assosieres blant annet med ‘Theory of mind’, engasjement, prososial atferd, sosial kompetanse og omgjengelighet. Avvising av vennene kan ha sammenheng med sosial tilbaketrekning og aggresjon og. Kognitiv evne har betydning både for å kunne lykkes og mislykkes i sosiale kontekster.

2.4.8 Innagerende atferdsproblem

Innagerende atferdsproblemer kjennetegnes som depresjon, angst, sosial tilbaketrekning og somatiske symptomer (Merrell, 2008). Disse symptomene kan påvirke elevenes akademisk og sosialt utbytte. Ifølge Thambirajah, Grandison & De-Hayes (2008) kan angst grupperes i fire kategorier som emosjonell, kognitiv, fysisk og atferd. En som har angst, har en tendens å være sensitiv til stimulering og ha lett for å oppleve redsel, frustrasjon og nervøsitet (Thambirajah, m.fl. 2008).

Sosialt tilbaketrekning eller sosial passivitet er et kjennetegn av innagerende atferdsproblemer som flere forskere på feltet av språkvansker og sosialvansker har interesse for. Årsaker til sosial passivitet er flere. Kjennetegn til sosial passivitet ifølge Asendorpf (1993, etter Sandstorm & Zakriski, 2005) er manglende motivasjon for sosial deltakelse og introvert personlighet. Elever med sosial passivitet oppfatter interaksjonen negativt. Lav motivasjon, lav selvstendighet og introvert personlighet kan være årsaker til atferden (Henjum, 1982, etter Paulsen & Bru, 2008). Skinner & Belmont (1993) hevder at negative tanker og unngåelse atferd kan ha sammenheng med konsentrasjonsevne. Elever som har introvert personlighet, er sensitive til bråk og uro, kan bli lett forstyrret og kan ikke konsentrere seg om å gjennomføre oppgaver som krever mye kognitivprosessing. Om det skjer gjentatte ganger kan det ha konsekvenser for sosial passiv forsterkning (Furnham, Trew & Sneade, 1999, etter Paulsen & Bru, 2008). Paulsen & Bru (2008) har funnet at sosial passivitet ikke har sammenheng med emosjonelle problemer. Sosial passivitet i klassen indikerer bare et tegn på lav interesse eller vurdering at det ikke lønner seg å delta i den sosiale interaksjonen.

2.4.9 Emosjonell sårbarhet

Generelt er begrepet emosjon oppfattet som ulike følelsestyper, men det er egentlig et kompleks begrep. Seigler, DeLoache & Eisenberg (2010) påpeker at emosjoner består av flere komponenter som 1) fysiologiske faktorer som inkluderer hjerte og puls rate og hormoner, 2) subjektive følelser, 3) kognisjon som kan stimulere eller følge subjektive følelser og 4) et ønske om å ta aksjoner som et ønske for å slippe unna, å være isolert og trekke seg tilbake, komme nærmere og endre seg / miljøet.

En følelse av ensomhet og individets reaksjoner som sosial tilbaketrekning er eksempler av emosjonell sårbarhet blant ungdommer. Det er ikke lett å oppdage om elevene har utviklet disse problemene, og det er ikke det som de fleste lærere er opptatt av. Derimot er det egentlig

en bekymringsfull sak. Ensomheten kan være assosiert både med internaliserte og eksterne vansker, og vil som ofte ha stor påvirkning på elevens mentale helse (Drugli, 2008).

Hver enkel elev reagerer svært forskjellig på stress, depresjon, påkjenning og utfordringer. Elever som har en sterk motstandskraft, kan tåle mye i kritiske situasjoner og omgivelser. Borge (2003) påpeker at det er variasjoner av sårbarhet blant individer. En som skårer høyt på sårbarhetsdimensjon og har liten selvtillit, er lett for å bli sårbar. I motsetning, en som skårer lavt på dimensjonen, har større grad av tro på seg selv, er dristig, har selvtillit og er sikker på å oppnå det en ønsker, er i liten grad sårbar.

Emosjonell sårbarhet er en type av psykologiske problemer som kan utvikles fra interaksjon mellom genetiske og biologiske faktorer, miljøfaktorer, og individuelle karakteristikk som personlighet, emosjonell reaksjon, selvkonsept, mestringsstrategier, motivasjon og tro (Sattler & Hoge, 2006). Interaksjon og kumulativ effekt av disse faktorene påvirker både direkte og indirekte elevens psykologiske helse, som videre kan føre til sosiallæringsproblem, konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og atferdsproblemer.

Ut ifra utviklingsperspektiv ifølge Sattler & Hoge (2006) er kjennetegn av sosial og emosjonelle sårbarhet påvist ved ulike psykologiske tilstander som pessimisme, lav selvtillit, utmattelse, energiløshet, kjede seg med rutiner, aggresjon, somatiske symptomer, ensomhet, irritasjon, stjeling, skyldfølelse, følelse av håpløshet, og selvmordstanker.

Depresjon hos ungdommene kan eksistere sammen med andre forstyrrelser som atferdsproblem, disiplinbryting, angst og / eller ADHD (Gotlib & Hammen, 1992; Sattler & Hoge, 2006). Depresjon kan samvirke med spiseforstyrrelse og / eller alkohol misbruk. Ofte viser det seg at depresjonen påvirker direkte ungdommens akademiske utvikling, skoleprestasjoner og kan skape problemer med skoleverket, i gruppearbeid og i sosiale interaksjoner.

Angst er en naturlig respons til stimuli som noen individer opplever som en trussel (Sattler & Hoge, 2006). Angst er en følelse som kombinerer med kognitive, affektive, psykologiske og behavioristiske komponenter. Psykososiale teorier påpeker at angst er et resultat av at en er lite fornøyd med livet, blir avvist av andre /venner, vansker med selvregulering, umoden

mestringsstrategi, negative tanker om seg selv, følelse av mislykkethet, problemer med sosiale interaksjoner, manglende problemløsningsstrategi og under- eller overreaksjoner mot stress (Sattler & Hoge, 2006).

Definisjon av stress ifølge Lazarus & Folkman (1984) er tilstander som oppstår når det dynamiske samspillet mellom individet og omgivelser leder individet til å oppleve en uoverensstemmelse, om det er reell eller ikke mellom kravene i situasjonen og individets ressurs (biologisk, sosial og psykisk). Stress som skjer blant ungdommer kommer fra både objektiv natur av episoder og av problemer som skjer ved subjektiv vurdering (Lazarus & Folkman, 1984). Videre hevdes det at internaliserte faktorer som spesifikke ferdigheter, selvkonsept og personlighet, i tillegg til eksterne faktorer som innflytelse av skole, familie og venner relasjon, påvirker stressfaktoren (Lazarus & Folkman, 1984).

2.5 Tidligere forskning

2.5.1 Læreplan i forhold til minoritetslever

I Snekkevågs studie (2010) viser funn fra analysering av historier om norsk kunnskapspolitikk at politikken for språklig og kulturelt mangfold i den norske skolen er ideologisk motivert. I realiteten får minoritetslever ikke prioritet. Hensikten med politikken er å skape enhetlig norsk skole der majoritetslever og norsk identitet blir vektlagt (Pihl, 2010). Læreplanen i kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) legger vekt på språklig, faglig, sosial og emosjonell utvikling hos majoritetsbarn. Funnene er konsistent med andre resultater, for eksempel, som at tilbud for morsmål / tospråklig opplæring er tidsbegrensede i en slik grad at det ikke kan gi minoritetslevene en god språklig og faglig utvikling (Ozerk, 2002). Det norskspråklige fokuset kan tyde på at minoritetspråklige elevers språklige og kulturelle erfaringer og kunnskaper ikke betraktes som viktige i skolesammenheng, og undervisningsmålene er etter en enhetlig norskspråklig og kulturell norm (Pihl, 2010). En slik kunnskapspolitikk har innvirkning på minoritetslevenes faglige mestring og identitetsdannelse (Bakker, 2003; Engen, 1996; Kibbsgaard & Husby, 2009).

2.5.2 Minoritetslevers norsk språkferdighet

Begrensning i reseptiv og produktiv språktilegnelse blant minoritetslevene kan føre til at de har mindre kapasiteter til å bruke det norske språket som et redskap i læring, og det hindrer faglig og sosial mestring. Varhaugs studie (2008) viser flere funn, blant annet at svak

språkmestring har sammenheng med svake sosiale ferdigheter. Problemet med språket blant minoritetslevnene har likhetstrekk med språkvansker. Det er et dilemma når lærerne ikke oppfatter at elevene har språkproblemer i det hele tatt. Lærerne oppfatter at elevgruppen klarer seg veldig godt, deres aktuelle faglige prestasjoner er akseptabel, og elevene viser ikke at de har problemer med lesing. Ved intervjuene fremheves det kontroversielt at disse elevene ikke behersker norsk språk tilfredsstillende, slik som lærerne har trodd. Dette fører til vansker med å få venner og å følge undervisning. I et av funnene foreslår forskeren en grundig kartlegging av både faglige og sosiale ferdigheter. Forbyggende arbeid og tiltak skal iverksettes tidsnok for å unngå at elevene utvikler seg til tapere, både faglig og sosialt.

På internasjonalt nivå vises det til at minoritetslevnene som lærer engelsk som andrespråk har vansker med talespråk og leseforståelse (Lesaux & Kieffer, 2010). Undersøkelsen ble gjennomført med 399 minoritetslever og 182 elever som har engelsk som det første språket. Resultater fra språkkartleggingen viser at minoritetslevnene skårer på eller lavere enn 35 prosentil på talespråk og lesing. Deres språkkompetanse faller i kategorien av strevingsleser, som har tre kjennetegn: problemer med korrekt ordlesing, lavt nivå av vokabular kunnskap og streving med det grunnleggende språket. Av funnene foreslås det at skolen skulle identifisere hvorfor minoritetslevnene har vansker med leseforståelse, oppgradere undervisningsmetoder som skal tilpasses til hver enkelt elevs behov og finne gode læringsstrategier for å hjelpe denne lesestrevingsgruppen.

Funnet i undersøkelsen av Lesaux & Kieffer (2010) samsvarer med undersøkelsen av Nation, Clarke, Marshall & Durands (2004) om at problemer i andrespråklæring kan ha sammenheng med problemer med muntlig språk og lesing. De undersøkte en elevgruppe på 8 år med spesifikk språk forstyrrelse som hadde normal nonverbal evne. De fant ut at denne elevgruppen kan lese engelske tekster flytende og riktig, mens de ikke oppfatter hva tekstene handler om. De har problemer med tekstforståelse særlig på ord og begrepsforståelse nivå. Kartlegging med tre talespråksoppgaver som fokuserer på fonologi, semantikk og morfosyntaks, demonstrerte at elevene hadde alvorlige skjulte reseptive språkvansker.

En undersøkelse av Wetherell, Botting, Nicola & Conti-Ramsden (2007) ble gjennomført blant ungdommer med spesifikk språk forstyrrelse og sammenlignet med ungdommer som har normal språk utvikling, for å vurdere deres språkkompetanse. Forskningsinstrumentene var to typer av narrative språkoppgaver: fortelling og talespråk i samtalen. Vurderingen fokuserte på

de fire områdene produktivitet, syntaktisk kompleksitet, syntaktisk feil og utøvelse av talespråk. Resultater viste at elevgruppen med spesifikk språk forstyrrelse, kom dårligst ut på alle områdene. Den er konsistent med tidligere forskning (Tomasello, 2000; Conti-Ramsden & Botting, 2000), som bekrefter at spesifikk språk forstyrrelse tilstanden er vedvarende problemer, og at fortellingssjangeren kan være en vanskelig oppgave for elevgruppen med spesifikk språk forstyrrelse. Forskerne konkluderer med at ungdommene med spesifikk språk forstyrrelse ikke bare har vansker med narrative språkoppgaver, men at de også viser frem forskjellige kompetansemønstre og produserer ulike typer av feil i språkbruken. Dette indikerer et stort behov for hjelp og språkstøtte fra majoritets språkbrukere. Av funnene foreslår forskerne videre at ungdommer med spesifikk språk forstyrrelse som sliter med daglig språk og akademisk språk, også kan ha vansker med å identifisere seg med majoritetsgruppen.

2.5.3 Språkvansker og sosialvansker

I deres internasjonale studie fremhever Wadman, Durkin & Conti-Ramsden (2011) at sosial interaksjon er en årsak til sosial stress blant ungdommer som har spesifikk språk forstyrrelse. Undersøkelsen var gjennomført med 28 ungdommer med spesifikk språk forstyrrelse og 28 ungdommer med vanlig språkkompetanse. Funnene i studien viser at informantene i begge gruppene vurderer seg selv som om de har tilfredsstillende sosiale ferdigheter og er positive til sosial deltakelse. Det ble ikke funnet signifikant sammenheng mellom sosial stress og ekspressiv språkferdighet. Likevel ble det funnet at sosiale ferdigheter og sosial oppfatning blant ungdommene har sammenheng med sosial stress. Resultater i studien av Wadman og kollegaene (2011) er konsistent med tidligere forskning av Botting & Conti-Ramsden (2008). Forskningen var gjennomført med 134 ungdommer med spesifikk språk forstyrrelse og 124 ungdommer med vanlig språkkompetanse. Funnene viser at det er en moderat sammenheng mellom sosial kognisjon, språk og sosial atferd. Den sterkeste sammenhengen finnes mellom språk og sosial kognisjon. Sosial funksjon har mest sammenheng med ekspressiv språk (tale og uttrykk), sosial kompetanse og sosial kognisjon. Ved analysering for hver gruppe forekommer det at sosial kognisjon har viktigst rolle for ungdommene med spesifikk språk forstyrrelse. Forskerne oppsummerer med at dårlige språkferdigheter forhindrer ungdommenes sosiale utvikling.

2.5.4 Språkvansker og emosjonelle vansker

Språkvansker kan ha en forbindelse med sosial og emosjonell tilpasning. Hart, Fujiki, Brinton og Hart (2004) har undersøkt 41 elever med spesifikk språk forstyrrelse og 41 elever med vanlig språkkompetanse for å sammenligne deres tilbaketrekningsatferd. Tre underliggende kjennetegn av tilbaketrekningsatferd som ordknapphet (reticence), ensomhet og sosialpassivitet, og to underliggende kjennetegn av sosial atferd som prososial atferd og impuls kontroll undersøkes. Funnene viser at lærerne vurderer elevene med spesifikk språk forstyrrelse som personer med høyt nivå av ordknapphet og sosial passivitet og har lavt nivå av prososial atferd og impuls kontroll. Vurdering etter kjønnsforskjell viser at jentene som har et alvorlig problem med perseptive språkferdigheter viser høyere nivå av sosial passivitet enn jentene med mindre språkproblem. Elevene med mindre reseptive språkvansker viser høyere nivå av sosiale ferdigheter enn jevnaldrende med alvorlig problem med språkvansker.

Sammenheng mellom selvkontroll, ego – motstandskraft, sosialisering og sosial funksjon var undersøkt hos franske ungdommer på alderen 14-20 år, av Hofer, Eisenberg & Reiser (2010). De fant ut at selvkontroll og ego – motstandskraft har en sammenheng med sosial funksjon. Ungdommene rapporterte at de lett kan få venner om de har et lavt nivå av utagerende og innagerende sosialatferd.

For å finne ut om interne og eksterne faktorer påvirker språk ferdigheter og sosial tilpasning, er undersøkelser gjort blant annet av Neto (2002). Studien ble gjennomført blant portugisiske ungdommer som en minoritetslevgruppe i Frankrike. Det fant at faktorer som etnisk identitet, migrasjonsplan og akkulturasjonsholdning har en stor betydning for sosialtilpasning. Ungdommene rapporterte at de opplevde sterke sosialvansker på grunn av sosial ekskludering. Fransk språk kompetanse og portugisisk kulturell beholdning var sterkere predikerende for sosial tilpasning enn psykiske tilpasningsvariabler.

Disse ulike funnene tyder på at det er sammenheng mellom språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker. Forekomster av problemer varierer og det kan tyde på at språk og sosial atferd henger sammen.

3. Metode

En veiledning i forskningsprosessen hevder at for å få informasjon om et sosial fenomen og sosial virkelighet, må en forsker gå gjennom fire faser, som forberedelse, datainnsamling, dataanalysering og rapportering (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I forberedelsesfasen må forskeren tenke gjennom nøyaktig hvilken forskningsdesign som skal velges for å oppfylle forskningsformålet og for å få svar på problemstillingene. I datainnsamlingsfasen må forskeren bestemme hvem som skal være informanter / deltakere og hvor mange, og hvilke prinsipper for utvelgelsesstrategier og rekruttering som skal benyttes. I tillegg må det bestemmes hvilke instrumenter som skal være redskap for datasamlingen. I dataanalyseringsprosessen må forskeren planlegge hvordan data som samles inn, og skal analyseres og tolkes. I rapporteringsfasen må forskeren utforme skriftlige tekster på standardisert skriftmåde og ikke minst ha kontroll på anonymisering og konfidensialitet av informantene. Denne veiledningen skal benyttes og følges så godt det lar seg gjøre.

Denne delen presenterer først forskningsdesign. Deretter presenteres det om informanter, utvalgs-kriterie- prosedyre, og dette følges med datainnsamlingsmetoder, datamaterialet, gjennomføring, adgang til og bruk av personopplysninger, etisk og juridisk ansvar, og pålitelighet, overførbarhet og bekræftbarhet.

3.1 Forskningsdesign

En forskningsdesign er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse (Ringdal 2001). Den formulerer forskerens tanker om hvordan en undersøkelse organiseres og gjennomføres for at forskningsformålet eller problemstillingene skal kunne besvares. Med andre ord hvordan ideen utvikles, hvordan problemstillingene utformes og hvordan data samles, analyseres og tolkes fram til ferdig resultat (Johannessen m.fl. 2010).

3.1.1 Mikset - metode design

Mikset – metode design er valgt som en forskningsdesign for denne undersøkelsen.

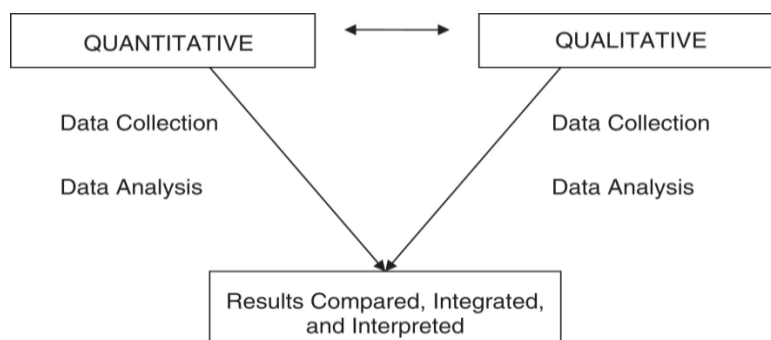
Begrunnelse for valget er forskningsspørsmål og mitt ønske om fordypning i temaet: Kan språkvansker bidra til sosial og emosjonell sårbarhet, særlig hos thai elever i den norske skolen? Dette er et tema som reflekterer en sosial virkelighet i det norske samfunnet som ikke er undersøkt fra før. Jeg har tatt for meg fire problemstillinger som mikset – metode

forskningsdesign sannsynligvis kan gi svarene på. Med utgangspunkt i både kvantitativ og kvalitativ metode kan jeg fordype meg i temaet som jeg er interessert i.

Begrepet mikset metode design defineres som *“Mixed methods research is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative approaches in many phases of the research process. As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches, in combination, provides a better understanding of research problems than either approach alone”*(Creswell & Clark, 2007: 5).

Mikset metode design ble utviklet i 1989 av Greene, Caracelli & Graham (1989, etter Creswell & Clark, 2011) og finnes i norsk litteratur i Ringdal (2001). Denne gangen var begrepet mikset metoden definert som *“å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode som ofte kalles for ‘triangulering’. Dette skjer ved at den ene metoden er underordnet, eller ved at de er likestilte.”* (Ringdal 2001: 115).

Underliggende kategorier av mikset-metode designen er eksplorativ design, forklarende design og triangulering design (Gardner, 2010) som benytter kombinasjon av kvantitative og kvalitativ data. I denne undersøkelsen følges triangulering design der målet er å se på om begge metodene konvergerer til den samme forståelse av fenomenet. Kvantitativ - og kvalitativ datasamlingsmetode og analysering skal gjennomgå samtidig. Deretter blir resultatene kombinert og diskutert. Figur 6 illustrerer hvordan kvalitativ og kvantitativ metode i trianguleringsdesign foregår.



Figur 6. Triangulering design etter forslag av Creswell & Clarke (2007)

Det finnes mange sterke sider ved mikset – metode design. Ifølge Gardner (2010) og Creswell & Clark (2011), åpner mikset metode design muligheter for forskeren til å samle både kvantitativ informasjon og kvalitativ informasjon til å undersøke relasjoner som eksisterer mellom variablene. Det åpner også for muligheter for å undersøke relasjoner mellom variablene i dybden og å bekrefte om det er tversrelasjoner mellom variablene. Johannessen og kollegaer (2010) påpeker at kvalitativ metode kan brukes for å identifisere viktige variabler i fenomenet som forskeren er interessert i. Gjennom datainnsamlingsmetoder som intervju og observasjon, og diskursanalysering / tolkning, får forskeren detaljert og grundig forståelse av fenomenet. Ved samtidig bruk av den kvantitative metoden der statistisk analysing benyttes for å administrere fenomenet, kan forskeren få kausalitet og sammenheng mellom variabler. Det har også en fordel ved generalisering fra utvalget til større populasjoner.

Formålet med dette prosjektet består av å undersøke fire problemstillinger. Den første problemstillingen er å finne ut hvilket nivå av norske språkferdigheter thai elever har oppnådd, og hvilken karakteristikk av språkvansker de har. Dette gjennomføres ved kvantitative metoder der språkkartleggingsmateriellet Språk 6 -16 utviklet av Ottem & Frost (2005) brukes. Den andre problemstillingen er å finne ut hvordan thai elever opplever den norske skolen, særlig på akademiske, sosiale og emosjonelle områder. Dette gjennomføres med kartleggingsmaterialet Sterke og svake sider (Strength and Difficulties Questionnaire - SDQ) som er utviklet av Goodman (2005). Den tredje og fjerde problemstillingene er å finne ut hva som kan være hindringsfaktorer for læring, og hva som er elevenes forventninger til lærerne, medelevene og foreldrene. Disse to problemstillingene gjennomgås ved bruk av semi-strukturert intervjuguide ved den kvalitative metoden.

Denne undersøkelsen studerer fenomenet av sammenheng mellom språk og atferd på det tidspunktet der noen av thai elevene har bodd i Norge i noen år etter flytting til landet. Disse elevene hadde fått tilbud om å lære grunnleggende norsk språk i mottaksklassen i ett år. Deretter ble de sendt til deres baseskole (skolen som er registrert etter elevenes adresse). I ordinær undervisning på baseskolen, får de et tilbud om en eller to timer tospråklig opplæring i uken. Det oppfattes og forventes at disse elevene har tilegnet seg norsk som andrespråk og kan benytte språket som et redskap for læring. Samtidig forventes det at elevene er blitt vant til det norske skolesystemet og tilpasser seg det norske samfunnet. Fenomenene som undersøkes i denne studien, er spesielt fokusert på variabler som norsk språkferdigheter,

språkvansker og sosial og emosjonell mestring. Disse fenomenene passer godt til denne forskningsdesignen.

3.2 Informanter

3.2.1 Den kriteriebaserte utvelgelsen

Den kriteriebaserte utvelgelsen (Johannesen m.fl., 2010) ble benyttet for å få et hensiktsmessig utvalg i denne studien. For å belyse studieformålene, ble kriteriene spesifisert ved at 1) Informantene skal være en thai etnisk elevgruppe i alderen 13-15 år, 2) De går på ungdomstrinnet på grunnskole i Rogaland, 3) De har biologiske thai foreldre, men flyttet for å bo i Norge på grunn av familieegjenforening, og 4) De bruker thai som morsmål og lærer norsk som andrespråk.

3.2.2 Prosedyre for å få informantene

Prinsipper som ligger til grunn for utvelgelsesprosessen, er gjennom formell og uformell rekruttering. Den formelle kontakten skjedde ved at jeg kontaktet et språksenter som har ansvar for å arrangere tospråklig opplæring på grunnskole i Rogaland. Deretter ble baseskoler som thai elever er registrert på, kontaktet. Samarbeidet skjedde på flere nivåer, nemlig med foreldrene, elevene, ledelse på språksenteret, skoleledelse og kontaktlærere. Uformell kontakt skjedde ved at jeg kontaktet foreldrene og elevene direkte og ved nærhetsbygging gjennom deltakelse i lokale sosiale arrangementer. Både formell og uformell kontakt hadde som hensikt å få tilgang til informantene.

Etter at mitt masterprosjekt var godkjent fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) den 2.2.2012 (Vedlegg 1), sendte jeg umiddelbart ut informasjonsbrev og samtykkeerklærings skjema til målgruppen for å informere formelt, og invitere dem til å delta i prosjektet. Innholdet i brevet besto av forskningsformål, instrumenter for datainnsamling, tid og sted for å gjennomføre datainnsamlingsplanen og vilkår og betingelser for deltakelse etter forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2009). Både invitasjonsbrevet og samtykkeerklæringskjemaet var tilgjengelig på norsk og thai. Til slutt hadde jeg fått positivt svar fra 13 informanter. Krysstabellen i tabell 1 og 2 presenterer antall av informantene klassifisert etter kjønn, alder og botid i Norge.

Tabell 1: Antall av elevene klassifisert etter kjønn og botid i Norge

		kjønn		Total
		gutt	jente	
botid i Norge	har bodd i Norge i 1 - 2 år	2	5	7
	har bodd i Norge i 3 -4 år	4	1	5
	har bodd i Norge i 7 - 8 år	1	0	1
Total		7	6	13

Tabell 2: Antall av elevene klassifisert etter alder og botid i Norge

		alder			Total
		14 år	15 år	16 år	
Botid i Norge	har bodd i Norge i 1 -2 år	4	0	3	7
	har bodd i Norge i 3 - 4 år	0	1	4	5
	har bodd i Norge i 7 - 8 år	0	1	0	1
Total		4	2	7	13

3.3 Datainnsamlingsmetoder

Datainnsamlingsmetoder som brukes i denne undersøkelsen, består av tre typer: språkkartlegging som kalles Språk 6 -16 (Ottem & Frost (2005), spørreskjemaet sterke og svake sider (Goodman, 2005) og semi-strukturert intervjuguide som jeg laget selv etter forslaget fra Johannessen med flere (2010).

3.3.1 Språk 6-16

Språk 6-16 er en språkstest utviklet av Ottem & Frost (2005). Målsettingen er å kartlegge språkvansker blant barn og ungdom i alder mellom 6 og 16 år. Dette materialet er delt i to elementer, som er *screeningstester* og *supplerende tester*. Det første elementet deles i tre områder, som er setningsminne, ordspenn og begreper. Det andre elementet deles i fire områder, som er fonologisk bevissthet, grammatikk, ordavkoding og lesehastighet.

Del 1 screeningstester

Test 1: Setningsminne

Målet er å teste elevenes hukommelse ved å gjenta 16 setninger, en og en om gangen. Elevene får ett poeng per setning hvis setningen er helt riktig gjentatt. Komplexitet av setningene øker bit for bit.

Test 2: Ordspenn

Målet er også å teste elevenes hukommelse ved å gjenta tre typer ordrekkefølger som tre ord (tann sekk lokk), fire ord (sann rygg kokk mutt) og fem ord (brekk lett kull rygg tann).

Elevene får ett poeng dersom alle ord er gjentatt i riktig rekkefølge.

Test 3: Motsetninger

Målet er å teste elevenes ordforståelse. Det er totalt 14 ord. Elevene må høre godt etter hvert enkelt ord og si ifra hvilket ord som har motsatt betydning.

Test 4: Ordkunnskap

Målet er å teste elevenes begrepsforståelse. I denne testen får elevene 12 spørsmål, som for eksempel 'Hva er en paraply?'. Elevene må forklare godt ordenes betydning med riktig innhold.

Del 2 supplerende tester

Test 5: Rimord

Målet er å teste elevenes fonologiske bevissthet. Elevene hører et sett av 4 ord og må si ifra hvilket ord som ikke rimer med de andre ordene.

Test 6: Segmentsubtraksjon

Målet er også å teste elevenes fonologiske bevissthet. Det består av tre ulike oppgavetyper: sammensatte ord, stavelse og lyder. Instruksjon er: 'Hva blir det igjen av ordet (lyntog) når du tar bort...(tog)....?'

Teste 7 – 9: Grammatikk

Målet er å teste elevenes grammatiske kunnskaper, nemlig ordbøyning i følge morfologiske regler som flertall bestemt og flertall ubestemt form, og bøyingsregler i følge komparativ og superlativ form innen kategorien verb, substantiv og adjektiv.

Test 10: Ordavkoding

Målet er å teste om elevene har forståelse for ord og non-ord. Elevene skal lese noen lange ord som gjemmer noen små ord inni seg. For eksempel, innen ordet 'sagvilby', finnes det tre små ord som sag/vil/by. Dersom elevene klarer å sette strek i ordkjeden riktig, får de poeng.

Test 11 – 12: Lesehastighet

Målet er å teste elevenes evne i lesing av tre typer ord: korte ord, lengre ord og lange ord.

Utfordringen ligger på om elevene klarer å lese ordene riktig og bruker bare kort tid til lesing.

Reliabilitet av Språk 6 – 16

Materialet er utprøvd flere ganger blant fagfolk og viser at det har høy reliabilitet. I utprøvelsen av Språk 6 – 16 av Ottem & Frost (2008) vises det at Chronbachs Alpha som

helhet representerer relasjonell prosessering (Motsetninger + Ordkunnskap) og enkelt- item prosessering (Setningsminne + Distinkte ord) henholdsvis ,85 og ,83. Chronbachs Alpha for deltesten fonologisk bevissthet og deltesten lesehastighet presenteres henholdsvis ,68 og ,91. Dette bekrefter at testen har høy standard av reliabilitet.

3.3.2 Spørreskjemaet Sterke og svake sider

Spørreskjemaet Sterke og svake sider (SDQ – Strength and Difficulties Questionnaire) er et spørreskjema for kartlegging av sosial og emosjonell mestring og psykiske vansker hos barn og unge fra 4 til 16 år. Kartleggingsmaterialet er utviklet i 2005 av Robert M. Goodman, en amerikansk professor på det psykologiske feltet. Det består av 25 utsagn som er fordelt på fem områder, som er emosjonelle symptomer, atferdsproblemer, hyperaktivitet, relasjoner med venner og prososial atferd. Å svare på utsagnene, avgjøres ved å velge fra tre skalaer: stemmer ikke, stemmer delvis og stemmer helt. Vanskelighetsgrad og tidspunktet for problemene må også besvares. Spørreskjemaet er tilgjengelig i fire versjoner: versjon 1 - elevens selv vurdering, versjon 2 - foreldrenes vurdering, versjon 3 - lærers vurdering og versjon 4 - oppfølging der eleven vurderer seg selv en gang til seks måneder etter den første utfyllingen. Jeg valgte to versjoner: selv vurdering og foreldre vurdering for denne undersøkelsen. Både thai og norsk språkversjon var tilgjengelig med den hensikt at informantene skulle forstå helt hva som menes i hvert enkelt utsagn.

Reliabilitet av spørreskjemaet sterke og svake sider

For spørreskjemaet sterke og svake sider (SDQ) påvises i Goodmans undersøkelse (2005) at det er høy korrelasjon og signifikans mellom SDQ predikering og kliniske diagnoser med Kendall's tau b mellom 0.49 og 0.73; $p < 0.05$. Det predikerer en korrekt respondent på 81-91% av barna som identifiseres.

Begrunnelser for at de to kartleggingsmaterialene: språktesten Språk 6 – 16 og spørreskjemaet SDQ velges for kartlegging av psykisk helse hos elevene, er at de er allerede testet for reliabilitet og validitet. Johannessen og kollegaer (2010) bekrefter at det er sannsynlig at en kan bruke spørreskjemaer som andre har utviklet. En kan fritt bruke spørsmål som er tilgjengelige og som passer i forskerens egne problemstillinger, så lenge kilden er oppgitt.

3.3.3 Semi-strukturert intervju

Semi-strukturert intervjuguide benyttes for at informantene skal ha fleksible muligheter til å svare på spørsmålene i forhold til temaet og problemstillingene (Johannessen m.fl. 2010). Denne semi-strukturerte intervjuguiden er utviklet av forskeren etter formålet i denne undersøkelsen. Den er skrevet som en liste av spørsmål over temaene språkvansker og sosial og emosjonell sårbarhet. Spørsmålene er delt i fire områder: elevenes bakgrunn, faglig utvikling, sosial deltakelse og forventninger fra lærere, medelever og foreldre. Denne intervjuguiden er utprøvd som en pilot studie hos to 14 år gamle thai elever som har thai som morsmål, og som ikke deltok i denne undersøkelsen. En skolerådgiver på en norsk skole på ungdomstrinnet som har lang arbeidserfaring med minoritetselever, har lest gjennom intervjuguiden og bekrefter at den er pålitelig, har validitet og har relevans med forskningsformålene.

3.4 Datamaterialet

Datamaterialet besto av kvalitative data som samles inn i form av intervju, og kvantitative data samles inn i form av kartleggingsmaterialet Språk 6 – 16 og spørreskjemaet SDQ. Data fra intervjuet analyseres ved diskursanalysen. Datamaterialet fra språk 6-16 og SDQ spørreskjemaet analyseres ved hjelp av SPSS dataprogrammet. Deretter ble de tre kildene analysert ved triangulering tilnærming for å sammenligne og se på sammenheng mellom variablene som involverer språkrelaterte vansker og sosial og emosjonell sårbarhet. Og om det er tversammenhenger blant variablene. Datamaterialet som belyste funnene, diskuteres i forhold til problemstilling og teoretisk grunnlag og vurderes om det er konsistent med litteratur og tidligere forskning. Disse funnene benyttes som grunnlag for drøftinger.

3.5 Gjennomføring

I midten av februar begynte jeg datasamlingsprosessen. Med min første informant tok jeg feil med å begynne med språkkartleggingen Språk 6- 16 som Varhaug (2008) gjorde i sin undersøkelse med minoritetselever. Den gangen gjennomførte hun språkkartleggingen først, fulgt av spørreskjemaet 'Social skills rating system' (Gresham & Elliot, 1990) og intervjuet. Det som jeg opplevde, var at setningsminne som var den første delen av testen, var altfor vanskelig for minoritetselever som ikke behersket godt norsk språk. Det skapte sårbarhet med en gang for elever som ikke klarte den første deltesten. Og det var ikke mulig å gjennomføre videre med resten av deltestene. Etter denne erfaringen endret jeg planen for å skape en trygg

og rolig atmosfære mellom mine informanter og meg. Jeg begynte deretter med andre informanter ved å begynne med semi-strukturert intervju først for å bli kjent med informantene, få vite deres bakgrunn og få detaljer om informantenes problemsituasjoner. Deretter ble spørreskjemaet 'Sterke og svake sider' gjennomført for å vite om informantenes sosiale og emosjonelle mestring samt deres psykiske helse. Språkkartleggingen kom til slutt for å finne ut hvilken del av språket som skaper språkvansker og hindrer læring hos denne informantgruppen.

Prosedyren som er brukt for å gjennomføre datasamlingen er i følgende rekkefølge: intervju, SDQ og til slutt språktesten. Totalt tok det en og halv time. Det tok cirka 45 minutter for gjennomføring av intervjuet da informantene svarte på spørsmål som deles i fire områder, nemlig elevens bakgrunn, faglig utvikling, sosial deltakelse og forventninger til lærerne, medelevene og foreldrene. Jeg spurte først før vi begynte om vi skulle bruke norsk eller thai språk for å gjennomføre intervjuet. Alle informantene foretrakk å bruke thai språk som en språkformidler. Det handlet om informantenes trygghet i å svare på spørsmålene. Jeg noterte og brukte lydopptaket for å transkribere det senere.

Ved gjennomføring med spørreskjemaet Sterke og svake sider, elevens selv vurdering versjonen, fikk informantene en mulighet å velge mellom norsk eller thai språk. Ti av informantene valgte thai språkversjonen og tre av dem valgte norsk språkversjonen for å svare på de 25 utsagnene. Disse utsagnene deles etter psykisk helse i fem områder som atferdsproblem, emosjonell problem, hyperaktivitet, venneproblem og prososial atferd. Informantene besvarte ved et kryss i svareblokken om utsagnene stemmer, delvis stemmer eller stemmer ikke helt. Det tok cirka 15 minutter å gjennomføre denne kartleggingen. Dette spørreskjemaet ble også sendt ut i posten til foreldrene for å vurdere om dere barn hadde sosiale og emosjonelle problemer. Svaret ble sendt tilbake til meg i en frankert konvolutt. Det tok to og halv uke for å samle inn alle svarene fra foreldrene.

Gjennomføring av språkkartleggingen Språk 6 -16 var en spennende prosess. Etter den første erfaringen at eleven ikke klarte å gjennomføre den første deltesten setningsminne, og hun mistet sin kontroll og brøt sammen i gråt, endret jeg planen. Istedenfor å begynne med den første delen av testen: setningsminne, valgte jeg med å begynne med deltesten 2: Ordspenn først, deretter er deltesten 3 – 12 og kom tilbake til deltesten setningsminne til slutt.

Kartleggingsprosessen tok cirka 45 minutter for hver informant.

3.6 Adgang til og bruk av personopplysninger

Masterprosjektet ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) den 14.12.2011 for godkjenning. Vedlagt søknaden var informasjonsbrev til foreldrene og elevene og samtykkeerklæringsformular, et eksemplar av Språk 6 -16, et eksemplar av spørreskjemaet Sterke og svake sider med foreldre og elever versjoner og semi- strukturert intervjuguide. Masterprosjektet ble godkjent av NSD den 2.2.2012.

3.7 Etisk og juridisk ansvar

Begrepet forskningsetikk viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2005).

Sentralt i forskningsetiske regler for datainnsamling dreier det seg om beskyttelse av dem som deltar i forskningsprosjektet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske rettlinjer. Disse er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn.

Forskningsetiske retningslinjer stiller flere krav som forskeren må oppfylle, nemlig krav om respekt for menneskeverdet, krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse, krav om å unngå skade og alvorlige belastninger, krav om å informere dem som utforskes, krav om konfidensialitet og anonymitet, krav om å begrense gjenbruk av informantenes data og krav når det gjennomgås med barn. I informasjonsbrevet til både foreldrene og elevene sto det tydelig at det var frivillig å delta i undersøkelsen. De kunne på et hvilket som helst tidspunkt, trekke seg underveis uten å begrunne det, og det ble garantert at det ikke hadde noen negative konsekvenser. I samtykkeerklæringen vistes det også tydelig til vilkår i deltakelsen. Det ble nevnt at informantene blir anonymisert og informasjonen vil bli behandlet konfidensielt. Etter avslutning av prosjektet skal alle data og lydopptak makuleres slik at ingen kan få sporet tilbake til informantene og personsensitiv informasjon.

Når det gjelder barn som informanter, ligger det forskningsetiske krav at de skal få beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Det beskrives at “ *forskning om barn og deres liv og levekår,*

er verdifull og viktig. Barn og unge er sentrale bidragsytere i denne forskningen. Deres behov og interesser ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltakere. Barn er individer i utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta” (NESH, 2005: 16).

I samtykkeerklæring er det foreldrene og elevene selv som uttrykker ønske å delta. Dette viser at jeg gir respekt til mine informanter. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 15 år skal delta i forskning. Når det er spørsmål om å inkludere et barn i forskning, er det likevel viktig at en ser barnet som et individuelt subjekt. I tillegg til foreldres samtykke, er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den.

Det som diskuteres ovenfor, understreker at forskerne har stor plikt og ansvar når det involveres forskning med mennesker. Å vise respekt og hensyn til informantenes privatliv er et veldig viktig tema. Ikke minst er å være ansvarlig for å unngå både psykisk og fysisk skade. Under datasamlingsprosessen må forskeren også være forsiktig, og unngå noen sensitive spørsmål som kan såre eller lede til ubehagelige følelser. Under min datainnsamling har jeg fulgt opp alle vilkår nevnt over.

3.8 Pålitelighet, overførbarhet og bekreftbarhet

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som generelt brukes i kvantitativ forskning for å vurdere kvaliteten av undersøkelsen. Det finnes ulike måter å forklare ordene reliabilitet, validitet og generalisering på.

Reliabiliteten defineres som *“the consistency of the scores obtained - how consistent they are for each individual from one administration of an instrument to another and from one set of items to another”* (Fraenkel & Wallen, 2010:154). Kvantitativ metode har flere måter å teste på som test – retest, eller flere forskere undersøker samme fenomen og sammenligner om de kommer fram til like resultater. Hvis det samme resultatet fremkommer, tyder det på høy reliabilitet eller høy inter-reliabilitet (Johannes m.fl. 2010).

Validitet defineres som *“the appropriateness, meaningfulness, correctness, and usefulness of any inferences a researcher draws based on data obtained through the use of an instrument”*

(Fraenkel & Wallen, 2010: 162). I kvantitativ forskning er validiteten et kvalitetskrav som dreier seg om målingsfenomen. Det betyr hvorvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og operasjonalisering (Johannessen m.fl. 2010). Statistisk generalisering er typisk diskutert i kvantitativ forskning om hvor vidt resultatene i undersøkelsen representerer populasjonen.

Derimot, i kvalitativ forskning er troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet erstattet henholdsvis av reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 1998). Troverdighet defineres som om forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, *ibid*). Men Ringdal (2001) argumenterer med at troverdighet gjelder forskerens refleksjon over datainnsamlingen som har foregått i undersøkelsen. For eksempel i hvilken grad spørsmål i intervjuet bringer svar som virkelig kommer fra informantene egen opplevelse og følelser, og hvilke typer spørsmål som leder mot bestemte svar.

Bekreftbarhet mener Ringdal (2001) har samme betydning som validitet. Det dreier seg om å vurdere undersøkelsen ut fra arbeidet, for eksempel om problemstillingen er relevant med teoretisk grunnlag, om operasjonalisering med begrepsavklaring er tydelig og relevant nok, og om måling er direkte og relevant. Selv om statistisk generalisering ikke kan gjelde med kvalitativ forskning på grunn av at utvalget er en liten gruppe, anbefaler Ringdal (2001) likevel at overførbarhet kan erstattes ved å argumentere at tolkninger av diskurs kommer fram i den enkelte undersøkelsen, og den er unik i seg selv. Leseren og de som har ansvar i det samme fenomenet, kan selv bestemme i hvilken grad funn / resultatet har verdi. Funn i kvalitativ undersøkelse har generell gyldighet og er verdifull.

I likhet med Ringdal (2001) påpeker Johannessen og kollegaene (2010) at krav om reliabilitet i kvalitative undersøkelser ikke er hensiktsmessige. Begrunnelser er at det er samtalen eller diskurs som styrer datamaterialet. Forskeren regnes som et instrument og fortolkningen regnes som en enhet som ikke kan kopieres. Åpenbarhet styrker pålitelighet der forskeren utarbeider en revisjonsprosedyre, som kan spores tilbake til data som dokumentasjon, metoder, avgjørelser og konklusjoner gjennom prosjektet. For å oppfylle troverdighetskravet må forskeren stille spørsmål til seg selv om dataene representerer de generelle fenomener godt, er operasjonalisering som å definere begreper, teorier, utvalg og datasamlingsmetode, tydelig nok og hvilke indikatorer som er representert.

4. Resultater

4 A. Kvantitative resultater

4.1 Resultater av Språk 6 -16

Språktest “Språk 6 – 16 ” er brukt i denne undersøkelsen som et kartleggingsmateriale for elever som har thai som morsmål. Hensikten er å se på hvilket nivå de har av norske språkferdigheter. Språktesten deles i to deler, som kalles screening test og supplerende tester. I screeningtesten blir summen av råskårene av de tre deltestene setningsminne, ordspenn og begreper samlet sammen. Råskårene gjøres deretter om til en skalert skåre. Summen av de tre skalerte skårene gir resultater av screeningtesten. I supplerende tester blir summen av råskårene på de fire deltestene fonologisk bevissthet, grammatikk, ordavkoding og lesehastighet samlet sammen og omgjort til skalerte skårer. Deretter blir summen av de skalerte skårene fra screening test og supplerende tester samlet for å indikere elevenes nivå av språkferdigheter.

De skalerte skårene avspeiler hvor elevene befinner seg i forhold til normalfordelingen, dvs. i forhold til andre elever på samme alder. For å vurdere elevenes språkmestring, utarbeidet Ottem & Frost (2005) en tabell for å spesifisere sumskalerte skårene med betegnelser på fem nivå. Detaljer av hvert språknivå presenteres i tabell 3.

	Skalerte sumskårer	Betegnelser
115 og høyere		Over normalområdet
114 - 86		Normalområdet
85 - 78		Mildt problem
77 - 71		Moderat problem
70 og lavere		Alvorlig problem

Tabell 3: Fremvisning av skalerte sumskårer og betegnelser av Språktest 6 -16

Resultater på språktesten Språk 6 – 16 viser at de tretten informantene har ulik språkkompetanse og ulike problemområder. De fleste av informantene har et alvorlig problem med setningsminne, grammatikk og lesehastighet. Problemer med ordspenn, begreper, fonologisk bevissthet og ordavkoding varierer i området fra moderat til mildt problem. Mindre enn halvparten av informantene har skalerte skårer på normal området. Alle resultatene er vist i tabell 4.

Screening tester	Alvorlig problem	Moderat problem	Mildt problem	Normal området	Total
Setningsminne	11	1	-	1	13
Ordspenn	1	5	5	2	13
Begreper	4	6	1	2	13
Supplerende tester					
Fonologisk bevissthet	-	2	7	4	13
Grammatikk	7	5	1	-	13
Ordavkoding	2	-	11	-	13
Lesehastighet	6	6	1	-	13

Tabell 4: Presentasjon av de tretten informantenes resultater av screening tester og supplerende tester

Resultater i tabell 4 angis videre i en separat tabell for å vise fram forskjellene i resultatene i hver deltest og på hvilket norsk språkkompetansenivå elevene befinner seg. Gjennomsnitt og standard avvik av deltestene i screeningtesten (Tabell 5) presenteres først og følges med Spearmans rho korrelasjon koeffisient for å se på om det er sammenheng mellom variablene (Tabell 6). Det samme systemet følges med deltestene i supplerende testene (Tabell 7 og 8).

Tabell 5: Gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) av resultater i Språk 6 -16 i screeningtest (n= 13)

	M	SD	SE
Setningsminne	2,92	3,82	1,059
Ordspenn	8,92	3,07	0,851
Begreper	6,23	4,79	1,326
Sum screening test	73,31	18,41	5,127

Skalert sumskårer av screeningtesten viser at $M = 73,31$, $SD. = 18,41$ og $SE. = 5,127$.

Resultatet indikerer at de fleste av informantene har et moderat problem på screeningstesten. Separat vurdering av hver deltest viser tydelig at informantene har dårligst kompetanse med setningsminne. De har et moderat problem med begrepsforståelse og de har ikke så stort problem med ordspenn.

Tabell 6: Spearmans rho korrelasjon koeffisienter mellom underkategoriene i screeningtesten

	setningsminne	ordspenn	begreper	screening test
Setningsminne	1,000	,540	,293	,715**
Ordspenn	,540	1,000	-,127	,551
Begreper	,293	-,127	1,000	,673*
Sum screeningtesten	,715**	,551	,673*	1,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 6 viser at det er høye signifikante korrelasjoner mellom variablene setningsminne og begreper i forhold til sum av screeningtesten ($r = ,715$, $p < ,01$ og $r = ,673$, $p < ,05$). Ved separat analysing av forhold mellom variablene ser vi at setningsminne har en sterk korrelasjon med ordspenn ($r = ,540$), men har en svak korrelasjon med begreper ($r = ,293$). Ordspenn har en svak negativ korrelasjon med begreper ($r = -,127$). Det betyr at når kompleksitet av ordspenn øker, har begrepsforståelse mindre grad av betydning.

Tabell 7: Gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) av resultater i Språk 6 -16 i supplerende tester (n= 13)

	M	SD	SE
Fonologisk bevissthet	11,00	2,04	,566
Verbbøyninger	6,38	2,82	,781
Komparativ og superlativ	2,38	0,96	,266
Flertall ordbøyning	5,00	1,83	,506
Grammatikk bevissthet	3,85	2,85	,791
Ordavkoding	9,62	3,33	,924
Lesehastighet (ord per minutt)	91,00	39,34	10,91
Sum supplerende tester	29,77	9,12	2,537

Tabell 7 viser at informantene gjennomsnittlig mestrer fonologisk bevissthet ($M = 11$) og ordavkoding ($M = 9,62$). Dårlige resultater ligger på morfologisk områder som verbbøyning, komparativ og superlativ bøyning og flertall ordbøyning. Gjennomsnitt av lesehastighet er 91 ord per minutt og ferdigheter viser en stor variasjon blant informantene med $SD = 39,34$.

Tabell 8: Spearmans rho korrelasjon koeffisienter mellom underkategoriene av supplerende tester.

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8
Fonologisk bevissthet	1,000	,744**	,196	,689**	,794**	,762**	,511	,841**
Verbbøyning	,744**	1,000	,224	,493	,835**	,714**	,801**	,869**
Flertall ordbøyning	,196	,224	1,000	,344	,569*	,459	,294	,531
Komparativ og superlativ	,689**	,493	,344	1,000	,649*	,762**	,568*	,734**
Grammatikk bevissthet	,794**	,835**	,569*	,649*	1,000	,873**	,623*	,965**
Ordavkoding	,762**	,714**	,459	,762**	,873**	1,000	,640*	,918*
Lesehastighet	,511	,801**	,294	,568*	,623*	,640*	1,000	,742**
Sum av supplerende tester	,841**	,869**	,531	,734**	,965**	,918**	,742**	1,000

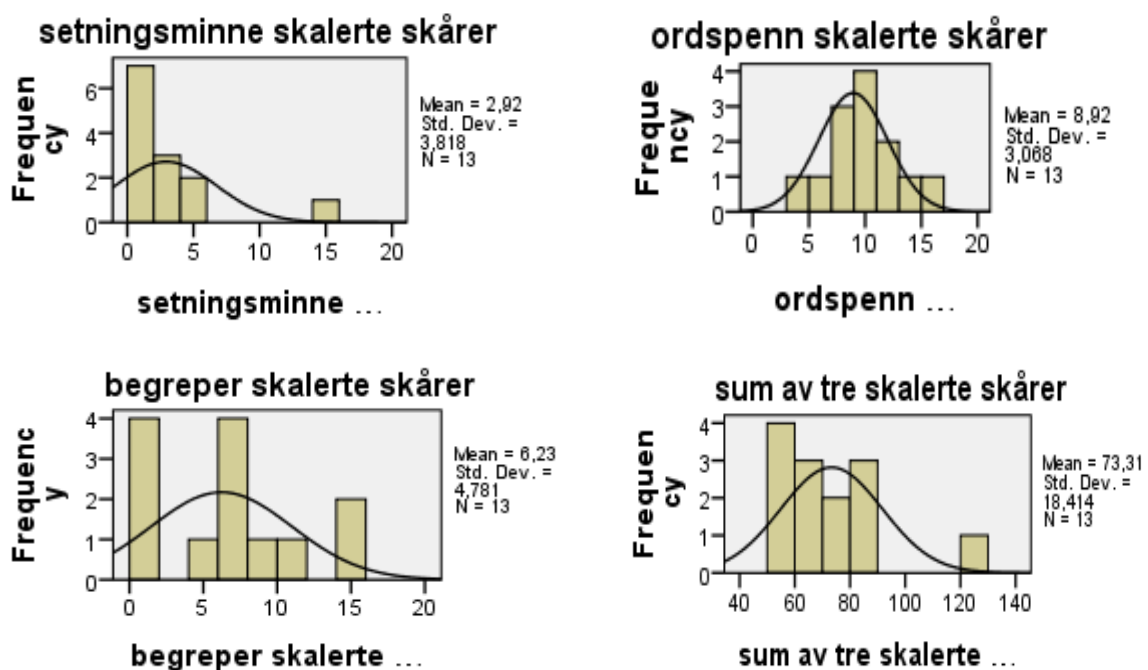
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 8 viser at det er høye signifikante korrelasjoner mellom fonologisk bevissthet og henholdsvis grammatisk bevissthet, ordavkodning, verbbygning i forhold til sum av supplerende testene ($r = ,794, p < 0,01, r = ,762, p < ,01, r = ,744, p < ,01$). Grammatisk bevissthet har høye signifikante korrelasjoner med alle variablene. Dette forklarer at det er flere forhold som avgjør elevens norske språkferdighet. Fonologisk bevissthet, verbbygning, komparativ og superlativ bygning, grammatisk bevissthet og ordavkodning er viktige områder der denne elevgruppen trenger mest både kunnskaper og pragmatikk.

Resultater fra screening testen og de supplerende testene indikerer en stor variasjon blant denne informantgruppen. De fleste har vansker med deltestene. Det tyder på at deres norske språkferdigheter ikke er utviklet godt nok. Detaljer av elevenes mestring for hver deltest vises i figur 7 i form av histogram med normalfordeling.

Figur 7: Resultater for enkelttestene på screeningstesten for de 13 informantene vises i form av histogram med normalfordeling

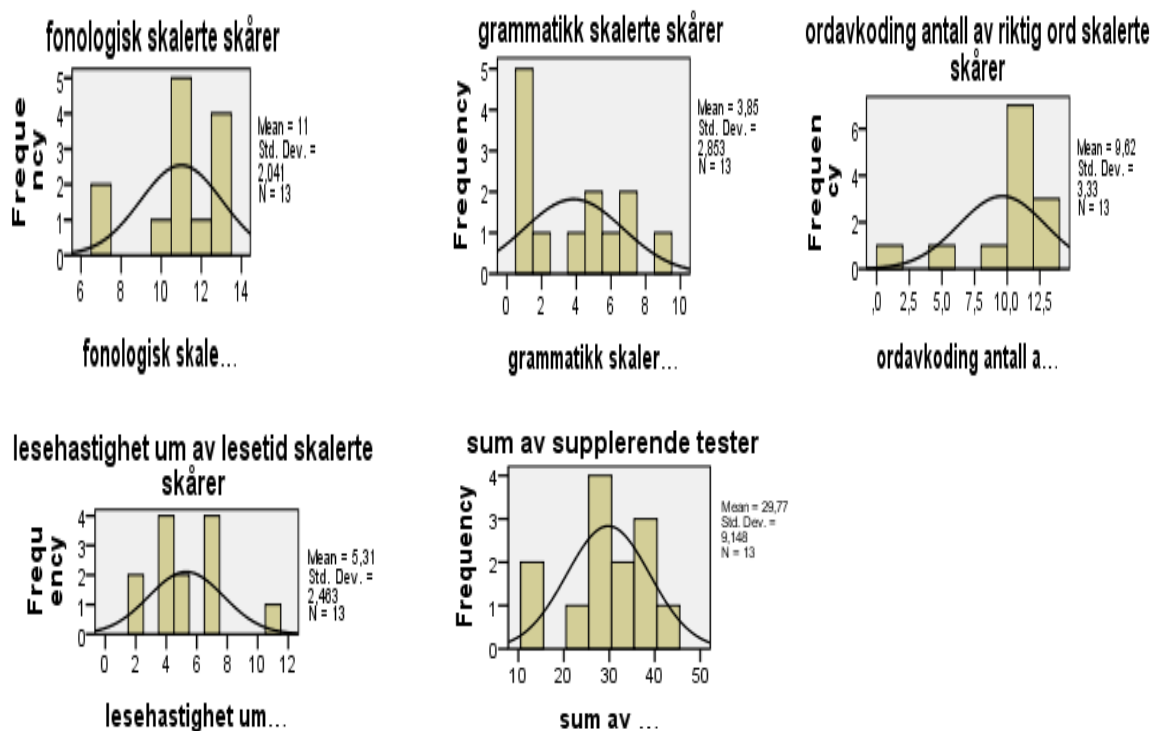


De fire histogrammene ovenfor presenterer resultatene av deltester i screeningstesten. I det første histogrammet vises det at de fleste har et alvorlig problem med setningsminne. Ingen har et mildt problem på setningsminne området. Det er et avvik fra hele gruppen mot høyre, som tyder på at det er bare en elev som klarer seg godt med setningsminne.

Histogrammet for ordspenn deltesten viser at de fleste har skalerte skårer som ligger rundt moderat og mildt problemet. Noen er skjevfordelt mot mildt problem. I histogrammet om

begreper fremkommer det at det er en stor forskjell blant informantene. Det er ikke lett å generalisere for hele gruppen fordi det er så mye forskjell. Søylen viser en stor spredning. De som har moderat og mildt problem ligger i midten. Det er fire av informantene som har alvorlig problem med begrepsforståelse. Summen av setningsminne, ordminne og begreper tilsvarer screeningtesten. Det fremkommer at de fleste har et moderat problem. Det er et avvik fra gruppen mot høyre som tyder på at det er bare en elev som har norsk språkmestring på over normalt området.

Figur 8: Resultater for enkelttestene på de supplerende testene for de 13 informantene vises i form av histogram med normalfordeling



Resultater av de supplerende testene viser en stor spredning av språkferdigheter blant elevene. Fonologisk bevissthet histogrammet viser at de fleste av informantene har fra mildt problem til normalt nivå. Avvik fra gruppen ligger på venstre siden. Det tyder på at det er noen elever som har alvorlig problem med fonologisk bevissthet. I grammatisk bevissthet viser histogrammet at det er en del spredning i resultatene. De fleste har vansker med grammatikk og problemet er varierende fra moderat til mildt. Avvik fra gruppen ligger på venstre siden, noe som tyder på at noen i denne informantgruppen har et alvorlig problem med grammatikken. Histogrammet ordavkoding viser at det er stor forskjell blant informantene. De fleste mestrer ganske bra, men det er noen som har moderat til mildt problem. Histogrammet av lesehastighet viser at det er en stor spredning i mestring. De fleste varierer fra moderat til mildt problem. Det er en elev som har lesehastighet ferdighet på normalt nivået. I det siste

histogrammet ovenfor viser summen av fonologisk bevissthet, grammatikk, ordavkodning og lesehastighet som tilsvarer resultater av supplerende testene. Det fremkommer at de fleste har varierende språkferdigheter fra alvorlig til mildt problemet.

Tabell 9: Oppsummering av resultatene fra screeningtesten, supplerende testene og indikering av språkferdigheter i gjennomsnitt (M), standardavvik (SD) og variasjonsbredde (SE) blant elevene (N = 13)

	M	SD	SE
Screeningtesten	17,69	2,419	8,721
Supplerende testere	29,77	2,537	9,148
Språkferdigheter	47,46	4,312	15,544

Tabell 9 viser resultatene som oppsummering av språktesten. Denne indikerer at de fleste av denne elevgruppen har sum av skalerte skårene mindre enn 70 poeng med gjennomsnitt 47,46, SD. 4,312 og SE. 15,544. Etter språktestens betegnelser ifølge Ottem & Frost (2005) tyder det på at de fleste har alvorlig problem med norsk språk. Den deskriptive analysen (Tabellen er ikke presentert) er brukt for klassifikasjon av språkferdigheter hos denne elevgruppen. Det fremkommer at tolv av dem (92,3 %) har fått sum skalert skårerer mindre enn 70 poeng (alvorlig problemet) og det er bare en elev (7,7%) som har fått sum skalert skårerer mellom 86 -114 (normal området).

4.2 Resultater av spørreskjemaet Sterke og svake sider (SDQ)

Sterke og svake sider skjemaet er brukt som et kartleggingsmateriale for psykisk helse blant elever fra 4 – 16 år (Goodman, 2005). Selvvurdering versjonen og foreldre versjonen er benyttet i denne undersøkelsen. Spørreskjemaet deles i fem underliggende deler som kalles atferdsproblem, emosjonelle problem, hyperaktivitet, venneproblem og prososial atferd. Totalt er det 25 spørsmål og det består av fem spørsmål på hver sin del. Svarene er gitt som stemmer helt (2 poeng), stemmer delvis (1 poeng) og stemmer ikke (0 poeng) på de fire typer av problemene. Jo høyere poeng i problemområdene desto mer indikerer det at elevene har psykiske problemer. Poengene er gitt i motsatt retning for prososial atferd. Jo høyere poeng elevene får, desto mer indikerer det at de har høy sosial kompetanse. Sumskårene kan rangere fra 0 – 40 poeng. Interpretasjon av skårenesbetegnelser utgitt av Goodman (2005) presenteres i tabell 10.

	Normal	På grense/ over normal	Unormal
Totalt skårer	0 – 15	16 – 19	20 – 40
Atferdsproblem	0 – 5	6	7 – 10
Emosjonell problem	0 – 3	4	5 – 10
Hyperaktivitet	0 – 5	6	7 – 10
Venneproblem	0 – 3	4 – 5	6 – 10
Prososial atferd	6 – 10	5	0 – 4

Tabell 10. Fremvisning av skårene og betegnelser for resultater av spørreskjemaet Sterke og svake sider (Goodman, 2005)

Tabell 11: Gjennomsnitt og standardavvik av svarene fra elevenes selvvurdering og foreldrenes svarer på spørreskjemaet Sterke og svake sider.

	Elevene (n = 13)		Foreldrene (n = 13)	
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik
Sum skårer	20,85	5,55	18,38	5,30
Sum atferdsproblem	2,54	1,56	1,54	1,27
Sum emosjonell problem	3,62	2,06	2,92	2,02
Sum hyperaktivitet	3,77	2,09	3,15	1,91
Sum venner problem	3,62	2,33	3,00	1,53
Sum prososial atferd	7,31	2,21	7,69	1,44

Elevenes selvvurdering og foreldrenes vurdering for sitt barn i tabell 11 viser at det ikke er så stor forskjell blant de fem variablene, unntatt sum skårene. Det gjøres oppmerksom på at elevene vurderte selv at de hadde emosjonelle problemer og venner problem som var på litt over normal området. I motsetning til dette vurderte foreldrene at sitt barn ikke hadde noe problem som nedsetter deres psykiske helse. Sum skårer i gjennomsnitt angitt av foreldrene viser at de vurderte sitt barn å ha psykiske problemer på grensen eller over normalt området (N = 18.38). Sammenligning med gjennomsnitt selvvurdering viser at elevene vurderte seg selv til å ha psykiske problemer i nedre del av unormalt området (N= 20,85).

Tabell 12 : Spearmans rho korrelasjon koeffisienter mellom kategorier under sterke og svake sider fra elevenes selvvurdering (n = 13)

	1	2	3	4	5	6
Totalt	1,000	,169	,513	,696**	,635*	,501
Atferdsproblem	,169	1,000	-,553*	,016	,492	-,188
Emosjonell problem	,513	-,553*	1,000	,286	,086	,421
Hyperaktivitet	,696**	,016	,286	1,000	,321	,057
Venner problem	,635**	,492	,086	,321	1,000	,014
Prososial atferd	,501	-,188	,421	,057	,014	1,000

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).,

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 12 viser at det er sterke signifikante korrelasjoner mellom variablene hyperaktivitet og venner problem i forhold til sumskåret i henholdsvis $r = ,696$, $p < 0,01$ og $r = 6,35$, $p < 0,01$. Det forklares med at de fleste av informantene var bekymret for sin konsentrasjonsevne (hyperaktivitetskåren) og relasjoner med venner. Det er en sterk signifikant negativ korrelasjon mellom atferdsproblem og emosjonell problem ($r = -, 553$, $p < 0,05$). Dette indikerer en motsatt korrelasjon, det vil si at når emosjonell problem øker, er det i mindre grad av at elevene viser fram sin atferdsproblem. Videre indikeres det at det er en veldig lav korrelasjon mellom venne problem og prososial atferd.

Tabell 13: Spearmans rho korrelasjon koeffisienter mellom kategorier under sterke og svake sider fra foreldrenes vurdering ($n = 13$)

	1	2	3	4	5	6
Totalt	1,000	,759*	,805**	,480	,344	,266
Atferdsproblem	,759**	1,000	,805**	,582*	-,094	-,205
Emosjonell problem	,805**	,805**	1,000	,258	,129	,098
Hyperaktivitet	,480	,582*	,258	1,000	,006	-,258
Venner problem	,344	-,094	,129	,006	1,000	,407
Prososial atferd	,266	-,205	,098	-,258	,407	1,000

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 13 viser at det er sterke signifikante korrelasjoner mellom variablene emosjonell problem og atferdsproblem i forhold til sumskåret i henholdsvis $r = ,805$, $p < 0,01$ og $r = ,759$, $p < 0,01$). Atferdsproblem har en sterk signifikant korrelasjon med emosjonell problem ($r = ,805$, $p < 0,01$) og hyperaktivitet ($r = ,582$, $p < 0,05$). Venner problem og prososial atferd har ingen signifikant korrelasjon med de andre variablene. Disse vurderingene indikerer at foreldrene er mest bekymret for sitt barns emosjonelle problemer og atferdsproblemer. Sammenligning av korrelasjoner mellom de fem variablene i SDQ viser forskjeller mellom selvvurdering og foreldrenes vurdering. Det er sterke signifikante korrelasjoner mellom variablene hyperaktivitet og venneproblem i forhold til sumskåret i elevens selvvurdering. I foreldrenes vurdering, derimot, har emosjonell problem og atferdsproblem sterke korrelasjoner med sumskåret. Forskjeller i tallene tyder på at elevene vurderte seg selv til å være mer bekymret for sin konsentrasjonsevne (kjennetegnes av hyperaktivitet) og venneproblemet enn foreldrenes tro. De vurderte seg selv til at de har prososial atferd på et moderat nivå. I motsetning vurderer foreldrene at sitt barn har mest vansker med emosjonell problem og atferdsproblem, og de viser mindre grad av prososial atferd.

4.3 Sammenheng mellom språkferdigheter, sosiale og emosjonelle sårbarhet

Etter at hver sin del av resultater av språktesten og SDQ testen er allerede presentert, skal vi se videre om det er noe sammenheng mellom språkferdigheter og variablene i SDQ.

Spearman's rho korrelasjonskoeffisient er valgt som en statistisk analyseringsmåte for disse sammenhengene. Resultatet er presentert i tabell 14.

Tabell 14: Spearman's rho korrelasjonskoeffisient mellom språkferdigheter, screeningtest, supplerende tester, sum skårer av SDQ, emosjonell problem, atferdsproblem, hyperaktivitet, venneproblem, og prososial atferd

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Språkferdigheter	1,000	,705**	,912**	-,129	-,101	,264	-,057	-,296	-,204
Sum screeningstest	,705**	1,000	,519	-,166	-,185	,396	-,011	-,201	-,388
Sum supplerende tester	,912**	,519	1,000	-,222	-,273	,166	-,040	-,340	-,221
Sum skårer SDQ	-,129	-,166	-,222	1,000	,513	,169	,696**	,635*	,501
Emosjonell problem	-,101	-,185	-,273	,513	1,000	-,553*	,286	,086	,421
Atferd problem	,264	,396	,166	,169	-,553*	1,000	,016	,492	-,188
Hyperaktivitet	-,057	-,011	-,040	,696**	,286	,016	1,000	,321	,057
Venneproblem	-,296	-,201	-,340	,635*	,086	,492	,321	1,000	,014
Prososial atferd	-,204	-,388	-,221	,501	,421	-,188	,057	,014	1,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Resultatet i tabellen 14 viser at det ikke finnes noe signifikant sammenheng mellom språktesten og SDQ vurderingen. Det viser bare høye signifikante koeffisientkorrelasjoner mellom språkferdigheter og variablene i språktesten som screening test og supplerende tester med henholdsvis $r = ,912$, $p < 0,01$ og $r = ,705$, $p < 0,01$). Sum skåret av SDQ vurdering indikerer sterke signifikante korrelasjoner med hyperaktivitet og venneproblem med henholdsvis $r = ,696$, $p < 0,01$ og $r = ,635$, $p < 0,05$. I tverrkrysset indikeres det at det er ingen signifikant korrelasjon mellom språkferdigheter og variablene i SDQ. Denne situasjonen forklares av Pallant ved at *“The significance of r or rho is strongly influenced by the size of the sample. In a small sample ($N < 30$), you may have moderate correlations that do not reach statistical significance at the traditional $p < .05$ level.”* (Pallant, 2010: 135).

Grunnen til at det ikke finnes noe statistisk signifikant sammenheng mellom språkferdighet og SDQ, kan være at antallet av informantene er lite ($N = 13$) og det er en stor forskjell på norske språkferdigheter blant informantene. Allikevel finnes det noen kjennetegn på sosial og

emosjonell sårbarhet, nemlig på området av atferdsproblem og venneproblem, i sammenheng med svak språkmestring.

4 B. Kvalitative resultater

Presentasjon av funnene fra intervjuene er basert på kvalitativ analysering. Funnene grupperes etter temaer som trivsel på skolen, hindringsfaktorer, mestring og forventninger.

4.4 Trivsel på skolen

Diskursanalyse av de tretten intervjuene kan oppsummeres med at faktorer som påvirker elevenes trivsel på skolen, er lærerne, klassemiljøet, venner, skole tilhørighet og mobbing. Disse faktorene påvirker både positivt og negativt.

4.4.1 Lærerne

I intervjuene svarte de fleste informantene at lærerne hovedsakelig er viktige personer på skolen og de påvirker deres trivsel positivt. De opplever at norske lærere er hjelpsomme, vennlige, morsomme og ansvarlige. De fleste av lærerne er flinke med undervisning og forklarer faglig godt undervisningstemaene. Dette kan gi faglig trygghet der elevene føler at de ikke levnes alene med en haug av norske tekster i lærebøkene. Det er flere utsagn som spesifiserer lærernes egenskap, personlighet og undervisningskompetanse, for eksempel *“Jeg liker lærerne. De kommer alltid til meg og spør om jeg forstår undervisningstemaet.”*. Et annet utsagn er *“Jeg får alltid hjelp av lærerne mine. De er flinke med forklaringene og er tålmodige med meg.”*

4.4.2 Klassemiljøet

En del av informantene opplever at klassemiljøet påvirker trivselen på skolen negativt. De rapporterte at det er så mye bråk og uro i klassen på ungdomstrinnet. De synes at elevene i klassen mangler disiplin og at de mangler respekt for lærerne og medelevene. De oppfatter at lærerne har lite makt til å håndtere uro, og problemet med manglende disiplin i klassen. Det fører til usikkerhet og mindre trygghet ved å være i klassen. Det påvirker også negativt til skoleopplevelsen. Det rapporteres at *“Lærerne kjeder seg fordi de har sagt så mange ganger at de bråkmakerne skulle slutte å lage bråk. Men det hjelper ikke noe. En gang utløste de en falsk brannalarm, så andre elever fikk panikk.”*

Fra en skole rapporteres det at det er to grupper i klassen, en guttegjeng og en jentegjeng, som lager bråk for å få oppmerksomhet fra lærerne. Dette ødelegger læringsmiljøet i klassen. Disse utsagnene forklarte uro situasjoner i klassen: *“Det er en guttegjeng som liker å kaste ting til meg og andre. De plager og lager så mye bråk. De irriterer meg fordi jeg ikke klarer å konsentrere meg med undervisning. En gang måtte læreren stoppe undervisning og forlate klasserommet. Han sa at vi måtte lese selv og gjøre oppgavene selv.”*

Det dårlige klassemiljøet kommer ikke bare fra de to gjengene. Det kommer også fra en elevgruppe som har lav motivasjon med å lære. Utsagn fra intervjuet er at *“I naturfag bråker de veldig mye fordi de ikke liker læreren og innholdet i faget er så vanskelig. Læreren prøver å forklare jo, men det kan ikke være tydelig nok. Derfor mister de konsentrasjonsevnen og lage bråk isteden”, “Den elevgruppen irriterer meg bestandig fordi jeg ikke kan høre hva læreren sier.”*

4.4.3 Venner

Skolesystemet kan ha betydning for å skape relasjoner med venner. En del av informantene som har bodd lenge i Norge (4 -7 år), og kan snakke bra norsk, er plassert i skolesystemet der det er en god blanding mellom norske og flerspråklige elever. Dette skolesystemet opplever de som positivt og de trives godt på skolen. De rapporterte at de har mange gode venner i skolen. De liker sosiale stunder på skolen særlig i spisetime i kantine og friminuttene. En av informantene sa at *“Jeg liker å spise på kantinen. Det er sosialt og hyggelig. Vi sitter sammen, spiser og prater. I friminuttene spaserer jeg tur sammen med vennene mine, av og til spiller vi fotball sammen”*

Samtidig har en del av informantene som ikke har god nok norsk språkkompetanse, negativ opplevelse av det inkluderende systemet. De opplever at en del av de norske medelevene er selvsentrerte og ikke tar hensyn til individuell og kulturell forskjell. Opplevelser av ubehag og manglende forståelse av sine medelever kan være årsak til at noen informanter foretrekker å være passive i klassen og i andre sosiale sammenhenger. Utsagn fra informantene om opplevelsene er slike: *“Jeg opplever mange konkurranser i klassen. Jeg kan ikke så mye språk, så spør jeg om hjelp fra noen norske elever i klassen. Men de hjelper ikke mye. De forstår ikke hva jeg mener ellers de nekter å svare på mitt spørsmål. Etter denne opplevelsen har jeg ikke tenkt å spørre om hjelp fra dem lenger. De tenker bare på seg selv. Men jeg byr meg ikke heller. Jeg har jo mange thai venner fra andre skoler.”*

En del av informantene opplever både positivt og negativt i skolesystemet der flerspråklige elever samlet i klassen. De oppfatter positivt med sine flerspråklige medelever og sa at det er lett å bli venner med dem ved utsagn som *“Jeg har venner som kommer fra Burma, Etiopia og Irak. De er veldig vennlige og lett å snakke med.”* Negative opplevelser skjer med norske elever ved samme skole. En av informantene sier at det er vanskelig å få norske venner. Det kan være kulturell forskjell og forskjellige oppfatninger av vennskap. En av informantene sa at *“Jeg ønsker jo å bli venner med norske. Jeg prøvde å si hei til noen norske jenter en gang. Men de hilste ikke tilbake. Da bryr jeg meg ikke lenger å ha venner som dem”*. En informant oppfatter at noen norske elever oppfører seg dårlig. Han ønsker ikke å ha kontakt med dem. Utsagnet er *“Det er helt forskjellig fra miljøet som jeg er vant til. Noen norske elever oppfører seg grusomt, og ikke som jeg forventer. Heldigvis, han er ikke min venn.”*

4.4.4 Skole tilhørighet

Skole tilhørighet er også en faktor som kan påvirke elevenes trivsel på skolen. I en skole der skoleleder og inspektør er opptatt av idrett, sosiale aktiviteter og underholdning, får elevene med seg en annerledes opplevelse og samtidig skaper det skoletilhørighet. En av informantene fortalte at *“Jeg liker meg så godt på skolen når de arrangerer turer til nærområdet. Det er også fotballkamp. Jeg er en del av fotballteamet. Av og til har vi kamper mot andre skoler. Det er så synd at det ikke skjer ofte.”*

4.4.5 Mobbing

Opplevelse av mobbing påvirker naturligvis elevenes trivsel på skolen. I løpet av de siste seks månedene hadde ingen av informantene opplevd mobbing. Men noen hadde opplevd mobbing tidligere. En av informantene fortalte at *“Jeg opplever ikke mobbing på skolen. Det skjer bare erting. Men det jo sårer meg på måten de snakker sånt om meg”*. En annen informant sa at *“Det er ikke mobbing nå. Men det skjedde da jeg var i 7. klasse. De baksnakket meg, og plaget meg på skolegården i friminuttene. Først torde jeg ikke å fortelle om episodene til lærerne. Til slutt snakket jeg med mine foreldre. Jeg fikk hjelp med situasjonen, heldigvis.”*

4.5 Hindringsfaktorer

4.5.1 Faglig utvikling

Norsk språkferdigheter kan være en av hindringsfaktorene som hindrer elevenes faglige utbytte og sosiale utvikling. Resultater fra språktesten Språk 6 – 16 har allerede vist at denne

informantsgruppen har ganske lavt nivå av norske språkferdigheter. De har svakheter både i forhold til screeningtesten og supplerende testene. I intervjuene tyder det også på at informantene sliter med både språkforståelse og språkproduksjon. På språkforståelsen rapporterte de fleste av informantene at *“Jeg forstår ikke helt undervisning.”*, *“Jeg kan jo lese fagtekstene i lærebøkene, men jeg forstår bare 50 % av innholdene.”*, og *“Det er mange ukjente vokabularer og fagbegreper som forvirrer meg.”* På språkproduksjon fortalte de fleste at de strever veldig mye med skriving, særlig en lang tekstskriving og fagprøver som krever en høy kognitiv evne og tekstkompetanse. I matematikkprøver er det flere informanter som sier at de ikke helt forstår spørsmålene i oppgavene. Misforståelse i språket fører til feil matematikk løsning.

Noen informanter føler ubehag ved å delta i klasseaktiviteter som muntlig svar og felles diskusjoner. Grunnen er at de er redde for å svare feil eller at medelever skal le av dem hvis de ikke uttaler tydelig nok. Både guttene og jentene i denne informantgruppen opplever det samme problemet.

For vanskelige og krevende fag som naturfag, matematikk og samfunnsfag sa informantene at dette regnes som en stresskilde og hindrer deres faglige utvikling. Informantene sa at årsakene for vanskelighetene kan være på grunn av manglende fagordforståelse, irrelevante bakgrunnskunnskaper, manglende en god leseteknikk og uvidende ordforråd. Disse problemene hindrer videre til deres leseforståelse. Tolv av informantene sa at tilbudet om tospråklig fagopplæring er nyttig og hjelper dem veldig mye for å forstå innholdet i fagtekstene og å gjennomføre fagoppgavene. En informant sa at *“Tospråklige lærere forklarer godt de vanskelige begrepene, spørsmålene og lesetekstene i fagene. Hun bruker både norsk og thai for forklaringen. Jeg ønsker å ha flere timer med tospråklig undervisning. En time per uke er for lite. Jeg trenger jo hjelp i mange fag.”*

4.5.2 Sosial utvikling

Opplysningen fra intervjuene kan oppsummeres med at de fleste av informantene opplever sosialisering positivt. Gjennom aktiviteter i friminuttene på skolen synes de at det er en god måte for sosiallæring. De fleste fortalte at *“I friminuttene må alle gå ut av klasserommet. Jeg står bare der på skolegården og prater med mine venner frem til skolen ringer.”* I en skole som ikke har strenge regler der alle må gå ut, sitter informantene sammen med sine medelever i et felles rom. De trives godt å ha tid sammen med sine venner og det er en god måte for

sosiallæring og inkludering. Utsagnene er *“Jeg er en del av gruppen min. Vi sitter og prater sammen”*, *“Å sitte sammen i gruppen og høre på andre er en grei måte for meg å lære språk.”*, og *“Jeg har ikke norske venner, men jeg har mange flerspråklige venner og thai venner.”*

En del av informantene opplever sosialisering negativt. Det kan skyldes mange årsaker som svakhet i norsk muntlig språk og språkforståelse, individuell og kulturell forskjell. Disse årsakene kan ha relevans med ekskluderingsopplevelse som videre fører til sosial passivitet. De fleste ønsker å være en del av en sosial gruppe, men deres reseptiv og produktiv språkferdighet kan være en begrensende faktor. En informant rapporterte at *“Jeg står jo sammen med gruppen, men jeg forstår ikke helt hva de snakker om. De snakker veldig fort og med dialekter. Jeg prøver å være en del av gruppen ved å stille spørsmål eller prøver å fortelle noe. Men jeg får ikke noe oppmerksomhet fra gruppen. Derfor orker jeg ikke å si noe mer”*. Samtidig er det flere av informantene som innrømmer at de har problemer med å uttale noen lyder i norsk som r, u, o, l, æ, y og k, eller de kan ikke skille mellom lydene a –æ, o –u, skj – kj og ki, i - y og r – l. Og dette problemet kan føre til en flau følelse når de bruker norsk muntlig i interaksjonen med andre.

Individuell forskjell, kulturell forskjell og personlighet kan se ut til å være hindringsfaktorer for sosial deltakelse blant denne informantgruppen. Disse er utsagn fra noen informanter:

“Jeg liker jo sosialisering, men jeg trenger å bli kjent med personen først. Kanskje gjennom kontakten fra en til en annen person” (personlighet som en hindringsfaktor),

“Jeg føler meg ekskludert. Det skjer av og til at de vil at jeg skal være med i temaet. Men plutselig forlater de meg til å snakke alene, ingen bryr seg om å høre på hva jeg snakker om.” (en avvist opplevelse i sosial deltakelse fører til reduserende selvtillit),

“Det er vanskelig å bli inkludert i sosiale samtalen. De snakker om venner som jeg ikke kjenner eller om noen tema som jeg ikke vet om.” (en avvist følelse som skjer på grunn av deltakernes bevisste intensjon, ubevisste ignorering eller informantenes begrensede kunnskap om norsk livsstil)

“Jeg har forsøkt å være en del av gruppen. Men på grunn av språk føler jeg meg utenfor. Jeg oppfatter at jeg ikke er velkommen. De sender meg et rart blick. Jeg har sagt hei til noen norske jenter, men de hilser ikke tilbake.” (Personlig oppfatning og erfaring fra andre personers reaksjon)

“Noen norske elever liker å glo på meg. Jeg oppfatter blikkene uvennlige. I min kultur får man ikke lov å glo på andre. Det er uhøflig å gjøre sånt. Det er vanlig at vi smiler til andre personer selv om vi ikke kjenner dem fra før. Her er det helt annerledes fra kulturen som jeg er vant til.” (Individuell oppfatning og kulturell forskjell)

De ulike oppfatningene om sosial interaksjon tyder på at informantene på ungdomstrinnet, er i en alder der de er mer sensitive til sosialisering og sosiale deltakelse. Naturligvis ønsker de fleste å være en del av sosiale aktiviteter. Men det er flere hindringsfaktorer som blokkerer deres naturlige sosiale og emosjonelle utvikling. Svakhet i både språkforståelse og språkproduktiv, miljøet, individuelle oppfatninger ved sosialisering og kulturell forskjell kan regnes som hindring for sosial utvikling hos denne informantgruppen.

4.5.3 Mestring

I intervjuene fortalte informantene at de opplever stress. Stresset på skolen kommer ofte fra fagprøver, muntlig presentasjon, skriving av en lang tekst, vanskelige matematikkoppgaver, krangling eller konflikter med medelever. Strategier som brukes for å håndtere stresset er varierende. Disse er utsagn fra informantene:

“Jeg snakker med min far og mor når jeg plages med fagene. De hjelper meg med å forklare noe i fagoppgaver som jeg ikke forstår.”

“Jeg stresser mye med skriftlige oppgaver.”

“Jeg stresser ikke ofte. Jeg spør mine lærere om å forklare noen ord og noen spørsmål som jeg ikke forstår”.

“Jeg tar pause midt i mellom. Jeg tenker positivt at det går nok bra.”

“Jeg gjør ingenting. Tar pause. Min venn vet at jeg stresser. Og hun sa at det går nok bra.”

“Jeg snakket med min mor. Hun sa at jeg ikke skulle tenke på det. Det er viktigere å konsentrere meg om læring av fagene.”

“Jeg hører på musikk, titter på Facebook og ser på film. På skolen er det ingen som kan hjelpe meg med stresset. Jeg snakker ikke med andre heller”.

“Jeg spør læreren om å forklare meg en gang til hvis jeg ikke forstår.”

“Jeg forteller den vanskelige situasjonen til en venn. Han støtter meg.”

“Jeg snakker ikke om problemet mitt på skolen med foreldrene mine. Jeg tror at de har nok å gjøre med arbeidet sitt.”

Disse utsagnene tyder på at denne informantgruppen er veldig bekymret med sin faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Det indikerer at norsk språkmestring kan ha både direkte og indirekte konsekvenser til deres faglige, sosiale og emosjonelle mestring. Mestringsstrategier som elevene bruker mest er både problem – fokusert og emosjonell – fokusert i form av unngåelse, gi avstand og sosial støtte. Lærere, foreldre og venner regnes som sosial støtte der informantene rapporterte at de anses som betydelige personer som påvirker deres trivsel, trygghet og læring på skolen.

4.6 Forventninger fra lærerne, medelever og foreldrene

4.6.1 Fra lærerne:

For å øke faglig og sosial utbytte satser elevene på flere forventninger som lærerne skal ta ansvar for. De forventningene er endring av den tradisjonelle undervisningsmetoden og setter fokus på grunnleggende norsk opplæring, læringsstrategier og tilbakemelding. Utsagn som tyder på informantenes behov for faglig støtte er følgende:

“Lærerne skulle finne en annen undervisningsmetode, ikke bare spørsmål og svar. Det klarer jeg ikke. Jeg tør ikke å svare.” (Forventning om endring i undervisningsmetode),

“Lærerne skulle lage et sammendrag for hvert kapittel, så det bli lettere for meg å forstå og repetere. Jeg trenger også ord og begrepsforklaring særlig i naturfag, samfunnsfag og matematikk. De gjør jo det i klasserommet, men det ikke er nok for meg for å forstå.”

(forventning i forbindelse med undervisningsmetode og læringsstrategier)

“Fagprøvene er vanskelige. Det kan hjelpe om jeg får noen eksemplarer med gamle versjoner av prøvene.” (Forventning om læringsstrategi)

“Muntlig norsk er vanskelig. Jeg forstår ingenting hvis lærerne snakker for fort., bruker noen ukjente ord, eller ord som jeg ikke har lært fra før.” (forventning av endring i undervisningsmetode)

“Jeg forventer at de skulle gi meg oppmuntring og tilbakemelding.” (Forventning av emosjonell støtte).

Disse ulike forventningene tyder på at denne informantgruppen er individuelt forskjellig, de lærer på forskjellige måter og har et varierende behov. Her tyder det på at lærerne skulle legge mer vekt på tilpasset opplæring. Det vil si at undervisningsmetoden skal endres, læringsstrategier skal tilpasses elevenes forutsetninger, og det gjelder også tilbakemelding om elevenes bevissthet av sitt mestringsnivå.

4.6.2 Fra medelevene

For å øke trivsel og trygghet ved å være på skolen, satser informantene på at alle elevene skal respektere klassereglene, lærerne og sine medelever, vise frem sin disiplin, ta ansvar for sin egen læring og oppføre seg bedre. Utsagnene er følgende, *“De må lære om disiplin. Alle er jo nesten voksne. De må tenke fremover”*, *“Jeg forventer ingenting. Egentlig skulle de konsentrere seg med undervisning”*, *“Noen sier stygge ord til læreren på morsmålet når de må gjennomføre vanskelige oppgaver. Jeg forventer at de viser mer respekt til læreren.”* og *“Jeg ønsker et bedre læringsmiljø der mine medelever slutter å lage bråk og uro i klassen.”*

Disse utsagnene tyder på at informantene setter stor pris på et felles ansvar for å skape et godt læringsmiljø. De gir også uttrykk for at de er sensitive til forstyrrende lyder i klassemiljøet, og det gjør det vanskelig for dem å kontrollere konsentrasjonen.

4.6.3 Fra foreldrene

For å øke mestringsopplevelse, satser informantene på flere forventninger for faglig og emosjonell støtte fra sine foreldre. De fleste uttrykte seg positivt til deres foreldrenes rolle og ansvar for barneoppdragelse, og deres trivsel i Norge. Elevenes uttrykk om deres behov og forventninger til deres foreldre indikeres i de følgende utsagnene:

“Faren min hjelper mye med fagene. Det er ofte at han hjelper meg å gjennomføre leksene hvis jeg ikke klarer å gjøre dem alene. Jeg ønsker å ha den type hjelp ofte” (behov for faglig støtte)

“Moren hjelper meg ikke med fagene, men oppmuntring fra henne er den beste som jeg får” (emosjonell støtte)

“De har gjort en bra jobb med å oppdra meg og støtte meg. Men min fremtid er det jeg som bestemmer. Derfor må jeg finne måter å løse problemet selv.” (foreldres ansvar for barneoppdragelse og elevens selvaktelse)

“Jeg liker jo at de kommer og snakker med meg og spør meg hvordan det går på skolen. Men det er ikke nødvendig at de må gjøre det ofte.” (behov for emosjonell støtte og forståelse)

“Jeg forventer at de skulle forstå min situasjon at jeg sliter mer med fagene og av og til med medelevene.” og *“Jeg forventer ingenting. Jeg har aldri sagt noe som skjer på skolen til mine foreldre. Jeg klarer meg selv.”* (ulik behov for emosjonell støtte og forståelse)

Disse utsagnene tyder på at det er forskjellige behov og forventninger hos informantene fra foreldrene sine. Det som er felles for behovene og forventningene er faglig og emosjonell støtte.

5. Drøfting

5.1 Innledning til drøfting

Utgangspunktet for drøftingsdelen er problemstillingene som presenteres i Del 1 Innledning. Undersøkelsen gjennomføres for å svare på følgende spørsmål:

1. Hvilket nivå av norsk språkferdighet har thai elever oppnådd, og hvilken karakteristikk av språkvansker har de?
2. Hvordan opplever thai elever den norske skolen, særlig på akademiske, sosiale og emosjonelle områder?
3. Hva kan være hindringsfaktorer for læring?
4. Hvilket behov har thai elever for støtte fra lærerne, medelevene og foreldrene?

5.2 Norsk språkferdighet hos elever som har thai som morsmål

Funn i denne undersøkelsen er at de fleste av denne thai elevgruppen har norsk språkferdighet på nivået som tyder på alvorlige problemer. Det er bare en av dem som har norsk språkferdighet innenfor det normale området. Deres språkproblemer har karakteristiske likehetstrekk med språkvansker: vansker med språkforståelse, vansker med språkproduksjon og vansker med språk i pragmatikk. Disse kjennetegnene kan også ha felles trekk med andrespråktilegnelsesprosessen.

Resultatet av språktesten Språk 6 – 16 viser at de fleste av denne elevgruppen har et alvorlig problem med setningsminne, grammatikk og lesehastighet. Det er påvist mindre grad av problemer med ordspenn, begreper, fonologisk bevissthet og ordavkoding. I diskusjonen om disse funnene benyttes det teoretiske grunnlaget av språkvansker teori, andrespråklæring teorier, tidlig forskning og interne og eksterne faktorer.

5.2.1 Setningsminne

Funnet i screeningstesten viser at denne elevgruppen har problemet med setningsminne. Det finnes flere språkvansker teorier som forklarer årsaker av dette problemet. Ifølge Ottem & Frost (2008) er setningsminne en test som krever enkelt – item prosessering, det vil si, det krever opprettholdelse og gjenhenting av informasjonenheter. Kompleksitet i setningsminne testen varierer avhengig av antall ord i setningen, grammatisk kompleksitet og forutsetninger hos dem som blir testet. I sin teori om korttidsminne og arbeidsminne hevder Gathercole &

Baddeley (1989) at det er en sterk sammenheng mellom fonologisk arbeidsminnespenn og vokabular størrelse. Fonologisk arbeidsminne forklares som en mengde av fonologisk informasjon som lagres i korttidsminne som kan aktiveres spontant etter behovet. Elever som har normal språkutvikling, kan avkode språkininputt, lagre innputtet i sin leksikon og gjenhente sin langtidshukommelse i pragmatikk. For elever som har problem med arbeidsminne, forklarer Ottem & Frost (2008) at de kan ha svekket evne til å koble til simultant informasjonsprosessering og gjenhenting av informasjon. Archibald & Gathercole (2006) påpeker at elever som har språkvansker, har begrenset evne til å lagre verbale materialer i sin hukommelse. I språklæringsprosessen lagres språkininputt eller læringsinnhold midlertidig først på korttidshukommelsen. Etter at denne lagringen er etablert godt i langtidshukommelsen, eksempelvis gjennom språkøvelse, kan elevene plukke opp informasjonen i sin lagring i pragmatikk. Men denne kapasiteten er forskjellig mellom elever som har normal språkutvikling og elever som har språkvansker.

For elever som har problemet med setningsminne, kan dette forårsakes av språkforståelse i tillegg til begrensning i ressursene arbeidsminne og korttidsminne. Undersøkelse av Montgomery & Evans (2009) fant ut at elever som har språkvansker, presterte dårligere enn sine normalt språkutviklet jevnaldrende på oppgaver som krever hukommelse og å gjenta non – ord eller komplekse setninger. Dette funnet samsvarer med Marshall & Nation (2003) som påviste at det er sammenheng mellom språkforståelse og hukommelse. Setninger kan huskes bedre om de presenteres i form av meningsfylte setninger, ikke som ordliste. Kapasitet for setningsrepetisjon krever kunnskaper om språksystemet og kognitivaktivering: korttidshukommelsesevne og arbeidsminne evne.

Funnet i denne undersøkelsen om at de fleste av informantene har et alvorlig problem med setningsminne, kan tyde på at de møter utfordringer med arbeidsminne, korttidsminne og samtidig språkforståelse. Setningsminne og ordspenn måler elevenes korttidshukommelse. Det krever at de må respondere spontant og gjenta ordrett hva de har hørt. For elevene som ikke mestrer denne testen, kan det tyde på at de opplevde setningsgjentakelsen som å gjenta “non-ord” fordi de ikke forstår betydningen av de norske setningene som de må gjenta ordrett. Funnet samsvarer med resultater i undersøkelse av Marton & Schwartz (2003) som viste at elever med språkvansker brukte lengre tid i arbeidsprosessen for å forstå setninger som de måtte gjenta. Økning av ordlengde og syntaktisk kompleksitet reduserte kapasitet av non –ord repetisjon. Resultatet i språktesten indikerte at elevene hadde mer problemer med simultan

repetisjonsprosess enn problemer med avkodning og analysering av fonologisk struktur av non-ordene.

Funnet i denne undersøkelsen og av Marton & Schwartz (2003) samsvarer ikke med funn av Watne (2011). Watne (2011) undersøkte norske barn i alderen 5 år som har språkvansker. Funnet i hennes undersøkelse var at verbalt korttidsminne og begrepsforståelse dreier seg som to relativt uavhengige kognitive områder. Disse funnene avviker fra hverandre, derfor, er det behov for videre forskning på disse språkområdene.

Vi kan ikke overse at dårlig resultat av setningsminne kan påvirkes av forskjellen mellom morsmålet og målspråket. Thai og norsk språk er ikke språkslektninger (Hvenekilde, 1984). Selv om begge språkene har felles språkssystemet som S-V- O (subjekt - verb – objekt), er det flere ting som ikke er felles. Et eksempel var da en informant gjentok setningen i testen, “ Hvis det ikke slutter å regne snart, blir de nødt til å avlyse utekonserten.” som “Hvis det slutte ikke regne snart, de må avslutte konsert.” Her kan en se mange feil i forhold til norsk morfologi og syntaks. I forhold til thai språkssystem er den gjentatte setningen korrekt med den samme betydning. Men setningen er gjentatt i følge thai syntaks som S – V – O, der ordstillingen i thai ikke byttes uansett om det er i helsetning eller i leddsetning og verbene og substantivet ikke bøyes (Andreassen, upublisert 2006). Dette eksemplet kan tyde på at språktypologien kan påvirke andrespråktilegnelsen.

Det finnes flere forklaringer på elevers språkproduksjon i andrespråklæring litteratur. Høigård (1999) forklarer at elever som ikke er vant til norsk morfologi, kan ha vansker med å analysere ord i rot-morfem og grammatiske morfemer. Elevene oppfatter ikke at bøyning av substantiv, verb og adjektiv nyanserer ordets betydning. I stedet for å bruke de riktige grammatiske morfemene, holder elevene seg til ubøyde ordformer. Videre forklarer Høigård (1999) at elever som har syntaktiske vansker kan ha manglende evne til å produsere setninger som er meningsfylte etter syntaktiske regler i språket. De kan ha en avvikende evne til å sette ord i rekkefølge for å mediere sin mening.

I andrespråklæring teorier, for eksempel, mellomspråketeori antas det at elevenes feil i språkproduksjon kan være på grunn av overgeneralisering av regler i målspråket (Selinker, 1972, etter Berggreen & Tenfjord, 2005) og / eller universalgrammatikken teori (Chomsky, 2000, etter Mitchell & Myles, 2004). Universalgrammatikken teorien (Chomsky, 2000 etter

Mitchell & Myles, 2004) har et prinsipp at alle mennesker har medfødt evne til å lære flere språk. Menneskers hjerne inneholder en universell grammatikk som en felles ressurs for å lære språk ved å prøve og å feile. Denne evnen er brukt for å forstå og produsere uendelig antall setninger på morsmålet deres og denne ressursen overføres til å lære andrespråket på samme måten. Feilene i språkproduksjon av denne elevgruppen kan tyde på at de har utprøvd sin strategi og evne for språklæring, for eksempel ved thai språkregelen, bruker en thai elev strukturen S – V – O for å gjenta de norske setningene og sette adjektiv bak substantiv for å uttrykke semantisk betydning.

Det kan være en ulempe for thai elever som har lite erfaring med det norske språket å gjenta setninger der de ikke helt forstår innholdet og språkreglene som benyttes. Når norsk språkkunnskaper ikke etableres godt nok, fører det selvfølgelig til mange feil i det produktive språket. Akkurat som deltesten setningsminne, kan vi anta at elevene har utprøvd sin teori, men har vansker med å aktivere fonologisk og semantisk leksikon i sin korttidshukommelse for å respondere til semantisk informasjon (setninger som de må gjenta) spontant. Begrenset tid til å respondere / gjenta setningene kan være en stressende situasjon for en som ikke mestrer språk godt nok. Det kan egentlig være urettferdig å vurdere denne informantgruppens språkferdigheter ved korttidshukommelse. Muligens kan en elev som gjør det dårlig på denne deltesten, gjøre det bedre ved andre typer av kartleggingsmaterialer.

5.2.2 Semantisk utvikling

Et annet funn i språktesten var at denne thai elevgruppen har problemer med begrepsforståelse, med andre ord, semantisk problem. Resultatet i deltesten ordkunnskap viser at de fleste av informantene mestrer å finne motsetning av ordene som stygg, tørt, start, sende og finne, og kan forklare godt konkrete ord som paraply, seng, brev og spiker. Nesten ingen av denne elevgruppen klarte å forklare betydningen av abstrakte ord som presis, belønning, fabler og forbruker.

Vanskeligheter med denne testen kan ha flere mulige diskutabile årsaker, nemlig at elevene har sviktende semantisk hukommelse, har vansker med produktiv språkferdighet, har begrenset vokabular, har vansker med å interpretere ord og bygge komplekse setninger og / eller har problem med å kombinere språksymboler til å uttrykke sin mening. Nation (2008) hevder at å vurdere om elever har vansker med ord og begrepsforståelse kan gjøres ved ulike

kartleggingsmaterialer i kombinasjon med observasjon av hvordan elevene bruker språket i interaksjon med andre.

Dårlig resultat i deltesten ordkunnskap kan tyde på at elevene trenger kunnskap om innhold i ordet for å forstå ordbetydning. Høigård (1999) påpeker at ordene knyttes til hverandre som et system av 1) overordning, underordning og sideordning og 2) likheter og motsetninger. Elevene må lære denne ordkunnskapen og i tillegg lære ordassosiasjoner og ordklassifisering. I forhold til semantisk utvikling blant tospråklige elever, antar andrespråkforskere at ordlæring av to språk aktiveres fra fellesbasen i semantisk leksikon. Vanskelighetsgrad av ordforståelse er avhengig av om ordet er abstrakt eller konkret (Kroll & Sunderman, 2003). Grunnen til at mange informanter klarte å forklare hva paraply, seng, brev og spiker betyr, kan være fordi disse ordene er konkrete og de har lært disse ordene fra før. I motsetning mestrer ingen å forklare ordene presis, lojalitet, fabler og konsumere. Dette kan skyldes at disse ordene er abstrakte og / eller informantene ikke har hørt om, eller lært dem fra før. Utvikling av begrepsmessig prosessering blant tospråklige elever er forskjellige fra enspråklige elever. Ifølge modell av tospråklig produksjon av Hermans (referert i Kroll & Sunderman, 2003) bruker tospråklige elever tre faser til å produsere ord med samme betydning for begge språkene. Den første fasen er *begrepsmessig nivå*, som betyr at semantisk leksikon aktiveres korresponderende til betydning av ordet i det første språket. Den neste fasen kalles *lemma nivå*. Ved dette nivået blir abstrakt leksikon aktivert for å spesifisere alternativer av ordvalg / ordforklaring for ordinnputtet. Om elever kan tre språk, kommer det enda flere valgbare alternativer. Den siste fasen kalles *fonologisk nivå*. Dette er fasen der eleven avgjør sitt valg og uttaler ordet i andre språk i responsen til ordinnputtet.

Semantisk utvikling hos thai elever kan være en komplisert prosess som kan involvere mange faktorer. Deres thai som morsmål er en ressurs for å lære norsk som andrespråk. For at deres andrespråk skal utvikles parallelt med deres morsmål, trenger de intensiv norsk språkopplæring, intensiv faglig opplæring og erfaringer med språkbruk i ulike kontekster.

5.2.3 Fonologisk bevissthet og ordavkoding

Et tredje funn i denne undersøkelsen er at de fleste av denne thai elevgruppen ikke har alvorlig fonologisk avkoding problem. Ottem & Frost (2008) hevder at deltesten fonologisk bevissthet måler elevenes både enkelt-item prosessering og relasjonell prosessering. Det betyr at det kreves opprettholdelse og gjenhenting av informasjonenheter (enkelt-prosessering). I tillegg kreves

det også bearbeiding av språkreglene og språkssystemet i deres leksikon (relasjonell prosessing) slik at informasjonen som ikke hører til gruppen finnes (Ottem & Frost, 2008). Resultater i fonologisk bevissthet kan tyde på at det kan ha sammenheng med resultater i ordavkodning, der det fremkommer at de fleste av informantene klarte seg ganske bra ved begge testene. De Jong, Seveke & van Veen (referert i Vance, 2008) påpeker at fonologisk bevissthet og ordavkodning har felles arbeidsminneprosess. En økning av fonologisk bevissthet kan føre til en økning av kapasitet til ordavkodning. Gillam & van Kleeck (referert i Vance, 2008) hevder at det er nyttig å trene elevenes fonologisk bevissthet fordi det direkte støtter fonologisk avkodning. Disse ferdighetene trengs i lesing. Forklaringene stemmer ganske korrekt med resultater i disse deltestene og gir en god indikasjon på at denne informantgruppen ikke har dysleksi.

5.2.4 Lesehastighet

Et fjerde funn er at denne informantgruppen kan lese ordkjedene med gjennomsnitt 90 ord i minuttet, noe som tyder på at deres leseferdighet ligger på normal området. Ifølge Ottem & Frost (2005) har lesehastigheten som mål å vurdere om det er korrelasjon mellom fonologisk bevissthet og ordavkodning. Undersøkelsen av Ottem & Frost (2008) fant ut at i gjennomsnitt leser elever som har normal språkutvikling 72,51 ord per minutt (SD 26,90) og elever som har språkvansker, leser 43,78 ord per minutt (SD 18,71). Sammenligning av funnet fra denne undersøkelsen med funnene i Ottem & Frost (2008), gir en indikasjon på at denne informantgruppen ikke har så alvorlig problem med lesehastigheten. Videre forklaring finnes i undersøkelsen av Watne (2011). Watne (2011) studerte verbalt korttidsminne og vokabular hos femåringene og fant at det var verbalt korttidsminne som avgjør kapasitet for lesehastigheten av non-ord repetisjon. Sviktende verbalt korttidsminne kan gjøre at elevene må bruke lengre tid for innkodning og avkodning av ordene. Denne forklaringen er nyttig for å forstå kognitivprosessen som kreves i lesehastigheten.

Roe (2011) hevder at høytlesing kan vises i form av muntlig ordavkodning, lesehastighet og leseflyt. Kvalitet på høytlesingen er ikke nødvendigvis noe pålitelig mål på hvor godt elever forstår innholdet i teksten. Leseforståelse prioriteres mer enn lesehastighet i fagopplæring på ungdomstrinnet. På dette trinnet er det mer fokus på fagtekstlesing, vurdering om elevene forstår innholdet i tekstene, om de kan svare på spørsmål, reflektere innhold i leseteksten og muntlig presentasjon om temaet som de har lest. De blir ikke målt på lesehastigheten for å få tilgang til videregående opplæring når de har fullført grunnskolen på ungdomstrinnet.

5.2.5 Interne og eksterne faktorer

Ulike resultater på hver av deltestene kan oppsummeres med at det kan være flere faktorer som har forbindelse med språkvansker og andrespråktilegnelse. Denne undersøkelsen er gjennomført med elever som har thai som morsmål på ungdomstrinnet og lærer norsk som andre eller tredje språk. De fleste i informantene ble hentet fra Thailand og flyttet til Norge i alderen 11 – 13 år. De har bodd i gjennomsnitt 2,5 år i Norge. Det kan være flere grunner til at resultatene er slik at de fleste i informantgruppen har veldig ulik norsk språkkompetanse og ulike problemområder. Det er mulig at andre interne og eksterne faktorer som ikke er kontrollert, kan påvirke språktestresultatene. Med interne faktorene menes informantenes morsmål språkevne, motivasjon for læring (hvor mye tid elevene bruker på å repetere lesing og gjennomføre skoleoppgaver hjemme), psykisk helse (relasjoner mellom elevene og deres biologiske mor og norske stefar), kognitivevne, bakgrunnskunnskaper og individuell talent. Med eksterne faktorer menes botid i Norge, språkstøtte fra foreldrene, faglig støtte fra leksehjelpgruppe og sosial kontekst. Denne vurderingen er basert på Spolskys modell for andrespråklæring (referert i Berggreen & Tenfjord, 2005) om at de interne og eksterne faktorene kan ha innflytelse direkte og indirekte på elevenes andrespråktilegnelse. Disse faktorene er ikke undersøkt i denne masteroppgaven, og det er et behov for videre forskning.

5.3 Akademisk, sosial og emosjonell opplevelse i den norske skolen

Denne undersøkelsen følger en mikset metode forskningsdesign (Creswell & Clark, 2011). Resultatene fra SDQ : kvantitativ analysing og resultatene fra semi – strukturerte intervjuene: kvalitativ analysing kombineres for å diskuteres i forhold til problemstillingen: Hvordan opplever thai elever den norske skolen, særlig akademisk, sosialt og emosjonelt? Funn fra intervjuene benyttes i diskusjon om akademisk / faglig utvikling. Funn fra SDQ (Spørreskjemaet Sterk og svak side) og intervjuene benyttes i diskusjon om sosial og emosjonell utvikling.

5.3.1 Akademisk / faglig utvikling:

Funn i diskursanalysen i intervjuene viser at denne thai elevgruppen ikke får fullstendig akademisk utbytte i den norske skolen på grunn av deres svakhet i norske språkferdigheter som igjen fører til andre problemområder som leseforståelse, tekstskriving og muntlig læringsaktiviteter.

Problemet med leseforståelse kan skyldes svakhet i norsk språkkompetanse og manglende leseteknisk opplæring. I intervjuene ble informantenes utsagn tolket som om begrenset grunnleggende norsk kunnskaper, manglende tekstkompetanse og manglende lesetrening kan forårsake deres problemer med lesing. Disse begrensingene kan føre videre til komplikasjoner med å forstå innholdet i fagtekstene og å gjennomføre fagoppgavene. Fagene som skaper mest problemer er naturfag, samfunnsfag og matematikk. Disse problemene kan forklares ved Cummins isfjellteori (Cummins, 1984). Å være funksjonell tospråklig ifølge Cummins (1984), betyr at en må beherske et annet språk på lik linje som det første språket. Det vil si, en behersker begge språkene både daglig og akademisk og kan utveksle begge språkene etter behov og situasjoner. Denne prosessen tar lang tid. Beherskelse av akademisk språk i tillegg til dagligspråk krever at personen må ha et utvidet vokabular, har utviklet inferens ferdigheter, kan tenke abstrakt og forstå fagspråk i dybden. Utvikling av det første språket og det andre språket har felles mental prosess (Cummins, 1984).

Alle informantene rapporterte at de er funksjonelt tospråklige. Denne oppfatningen vurderes ut i fra deres dagligspråk, i situasjoner der de bruker thai med sin mor, og norsk med sin stefar, sine slektninger og lærere på skolen. Ifølge Cummins Dual – isbergsteori kalles denne vurderingen som overfladisk språknivå. I andrespråkforskningen om minoritetselevs andrespråkutvikling legges det vekt på at de fleste lærerne vurderer at disse minoritetselevene klarer seg fint på skolen (Varhaug, 2008). Egentlig sliter flere av dem med norsk språk i faglig sammenheng akkurat som funnene i denne undersøkelsen viser.

Funnet om at en del av informantene har problem med muntlig språk, tyder på at det kan ha sammenheng med deres problemer med lesing og skriving. Undersøkelser viser at muntlig språk er et fundament av lese- og skrivekyndighet (literacy) (Snowling & Hulme, 2008). Komponenter av lesing er bygget opp fra muntlig språkevne, at fonologiske ferdigheter forutsier avkodingsevne, og at språkferdigheter som helhet forutsier leseforståelse (Snowling & Hulme, 2008). Samtidig vises det i studier som gjennomføres med elever som har språkvansker at de har dårlig leseforståelse. De kan ordavkoding, men har vansker med å forstå leseinnholdet. Vansker med leseforståelse assosieres med svakhet i vokabular og grammatikk, og inferens ferdigheter. Funn av Snowling & Hulme (2008) samsvarer med Trengereids undersøkelse om at minoritetselever er en elevgruppe som opplever vansker med å forstå begreper i fagtekstene på grunn av begrenset vokabular. Det anbefales at elevenes morsmål skulle benyttes som ressurs for andrespråklæring (Trengereid, 2011).

Funnet om at de fleste i informantgruppen sliter med fagtekstlesing, kan forklares med at lesing er en utviklingsprosess som involverer interaksjoner med ulike språkferdigheter (Snowling & Hulme, 2008). Hvor vel elevene kan lese, er avhengig av balansering av muntlige språkferdigheter som de tar med seg i samhandling med leseoppgavene. Når lese – skriveprosessen begynner, aktiveres gjensidig interaksjon mellom muntlige og skriftlige ferdigheter. Forskning i leseferdigheter kan møte argumentasjon om at lesing er et alfabetisk system som krever fonologiske ferdigheter som evner til segmentering, blending og fjerning. Elever som er vokabularrike kan lett forstå innholdet i leseteksten. Elever som leser mindre, har mindre mulighet til å utvikle og utvide sitt leksikon (Snowling & Hulme, 2008).

Inferensferdigheter er nødvendig for å øke graden av leseforståelse. Hulme & Snowling (2009) påpeker at det er flere typer av inferenser som kan benyttes når en leser for å forstå innholdet i leseteksten. To typer av inferenser som kalles kohesiv og elaborativ inferens er viktige for å studere elever med språkvansker. Kunnskap om kohesiv inferens trengs for å koble forskjellige deler i teksten sammen. Elaborativ inferens er en ferdighet til å addere noe informasjon som ikke nevnes i leseteksten. Denne inferensen er viktig for å gjøre at teksten som presenteres, er mer innholdsrik (Hulme & Snowling, 2009). Denne elevgruppen trenger disse inferenskunnskapene for å forbedre deres lesekompetanse. Det er ikke overraskende at mange minoritetsspråklige elever sliter med lesing, fordi utvikling av inferens ferdigheter er en prosess som en må lære. En kan bli bedre i leseforståelse når en har erfaring med lesing eller har fått en god lesetrening på skolen.

5.3.2 Sosial og emosjonell utvikling

SDQ spørreskjemaet har som mål å kartlegge om elevene har god psykisk helse eller lider av noe i sammenheng med skolen. Ved statistisk analysering viser funnene at denne elevgruppen vurderte seg selv til at de har konsentrasjonsproblemer (hyperaktivitet) og venneproblemer, og det finnes en sterk signifikant korrelasjon mellom begge variablene i versjonen elevenes selvvurdering. Det finnes også en moderat korrelasjon mellom emosjonell problem og SDQ sumskåret.

Funnene som viser at det er en sterk signifikant korrelasjon mellom hyperaktivitet og venneproblem i elevenes selvvurdering, kan tyde på at miljøet og omgivelser kan påvirke personlig utvikling: både sosialt og emosjonelt. Utsagn i intervjuene som kan tolkes som om elevenes klassemiljø er full av bråk, uro og manglende respekt og klassedisiplin, kan forklares

ved Brus skjemas modell (Bru, 1997). Vurderingsprosess, ifølge skjemamodellen (Bru, 1997) er påvirket av både individet og miljøet. Underliggende faktorer i individet som biologiske forhold, motiv, mål og verdier, tanke og atferdsmønstre, kunnskaper og ferdigheter, i samspill med underliggende faktorer i miljøet, kan påvirke individets holdninger, oppfatninger, verdier og emosjonell status. Her tyder det på at elevene er forskjellige i oppfatning og tolkning av miljøet og læringskonteksten.

I funnet som viser at denne elevgruppen har et kjennetegn på hyperaktivitet- impulsivitet, kan det diskuteres om miljøfaktoren og tidligere oppvekstsvikt har sammenheng med elevenes psykiske lidelse. Forholdet mellom elevene og sin mor og sin norske stefar, og situasjonen der elevene ble overlatt til å bo hos deres slektninger i Thailand i mange år før de ble hentet til Norge kan ha sammenheng med funnet av hyperaktivitet blant informantgruppen. Smith (2004) hevder at omsorgsfaktorer kan ha betydning for utviklingen av hyperaktivitet. Tilknytningsstatus og disharmoni i familien kan gjøre en mer følsom overfor virkningene av nevrobiologiske dysfunksjoner. Svikt i sosiale relasjoner innenfor familien samt omliggende sårbarhet fra skolen kan ha konsekvenser for utvikling av hyperaktiviteten. I nye studier (referert i Smith, 2004) nevnes det at elevenes tidlige negative erfaringer kan påvirke hjernens oppkobling, som kan føre til organisk betinget dysfunksjon. Disse forklaringene gir en god forståelse for kjennetegnene for hyperaktivitet blant noen i denne informantgruppen.

Hulme & Snowling (2008) foreslår at en må være forsiktig med diagnosen hyperaktivitet. Den må kombineres med andre kartleggingsmaterialer som skole observasjon, semi- strukturert intervju med foreldre og lærere, klinisk observasjon, spørreskjema der både foreldre og lærere vurderer elevenes atferd, i tillegg må kriterier i DSM –IV (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) følges. Grad av hyperaktivitet er svingende etter tidspunkt, situasjoner og oppgaver. Derfor kan en ikke bruke bare en test for diagnosen. Vurderingen skal også baseres på et stort utvalg for å få reliabilitet. En annen viktig ting er å observere elevene i sine daglige aktiviteter over en periode, og både foreldrene og lærerne må involveres i denne oppgaven. Denne undersøkelsen benytter SDQ vurderingsbetegnelser (Goodman, 2005) for å vurdere elevenes psykisk helse der både elevenes selv vurdering og foreldrenes vurdering benyttes. Men det mangler vurdering fra lærerne. Derfor kan funnet i denne kartleggingen ikke verifisere at elevene i denne informantgruppen har hyperaktivitet.

Funnet i SDQ analysering samsvarer med intervjudiskursanalysering der denne elevgruppen vurderte seg selv til at de har venneproblem. Informantene informerte at det er lettere å bli venner med elever som har annen etnisk bakgrunn enn norsk. De prioriterer sosial deltakelse og ønsker å være en del av gruppen, men det er språket som hindre deres ønske. I tillegg kan det skyldes deres introverte personlighet og mindre selvtillit i språkbruk (Paulsen & Bru, 2008), noe som fører til at elevene ser ut som om de er sosialt tilbaketrukket. Disse funnene kan forklares ved at det er sammenheng mellom språkvansker, sosial tilbaketrekning og sosial deltakelse. I litteratur om språkvansker og sosialisering, hevder Farmer (2006) at elever med språkvansker kan lett bli avvist av sine jevnaldrende, har mindre selvtillit og selvaktelse, har negativ oppfatning i interaksjonen og har færre sosiale nettverk. Dette kan ha direkte og indirekte konsekvenser for suksess både akademisk og sosialt.

Funnet om at informantene har problemet med å bygge relasjoner med norske medelever kan involvere elevenes pragmatisk ferdighet. Pragmatisk ferdighet handler om en forståelse av hvordan språket skal brukes i kommunisering i sosial kontekst (Adams, 2008). Elever som har språkvansker, kan ha utfordringer med sin ekspressive/ produktiv språkferdighet. Bishop (2000) beskriver pragmatiske vansker som en tilstand der en elev har vansker med syntaks og semantikk. Ofte sliter elevene med å finne riktig ord og riktige setninger for å uttrykke sin mening i sosial interaksjon. Adams (2008) oppsummerer karakteristikker av elever med pragmatiske vansker som 1) har historie av reseptive språkvansker, 2) er passiv i klasserommet, 3) har diskurs problem, 4) har uorganisert talespråk og skriftspråk, 5) har begrenset vokabular, 6) gir irrelevant respons, 7) interpreterer idiomatisk språk som ordrett, 8) har lav skår på inferensoppgaver, 9) skifter temaet ofte, 10) viser angst / redsel / bekymring i nye situasjoner og 11) har vansker å få venner.

Resultatet i SDQ som indikerer at denne elevgruppen har et emosjonelt problem, samsvarer med funnet i intervjuene. Informantene rapporterte at det er et høy krav i fagprøvene og de muntlige skoleaktivitetene. Det kreves en høy avansert akademisk norsk språkferdighet i fagopplæring på ungdomstrinnet. Men kravene ligger over elevenes mestringsnivå. Dette kan være en årsak til at elevene føler seg ubehagelig og trives dårlig på skolen. Disse emosjonelle lidelsene kan forklares ved Larzarus mestringssteori (Larzarus & Folkman (1984). Ifølge teorien, vil et høyt nivå av skolekravene, men et lavt nivå av resurser, redusere elevenes følelse av mestring. For å øke mestringsfølelser, ifølge Larzarus & Folkman (1984), kan en velge to alternative mestringsstrategier som emosjonell-fokus og problem-fokus for å

håndtere emosjonell lidelse. Den emosjonsfokuserte mestringen har som mål å regulere de følelser som knyttes til de stressende situasjonene mer enn å endre handlinger (Larzarus, 2006).

I intervjuene fortalte informantene at de bruker både emosjonell – fokuset og problem – fokuset strategi for problemløsning. Eksempler på emosjonell – fokuset strategien som de bruker er 1) avkobling: ved å høre på musikk, chatte på Facebook, se på film og sitte stille for å roe seg ned og 2) sosial støtte: snakking med sin mor og venner. Problem – fokuset strategien som de bruker mest er 1) å søke etter profesjonell hjelp, nemlig ved at de går til lærerne, tospråklige lærerne og flerspråklige venner for å spørre om hjelp og 2) å øke innsatsen ved å motivere seg for å jobbe hardere, å repetere lesingen, å lete etter ordbetydning fra Google – søk og thai – norsk ordboken. Disse er positive strategier som fungerer godt og kan redusere deres stress i dagliglivet.

Mestringsstrategi som elevene brukte i denne undersøkelsen samsvarer med funnet av Wright, Banerjee, Hoek, Rieffe & Novin (2010) som rapporterte at utvelgelsen av mestringsstrategi er avhengig av hvilke psykiske problemer elever har. I konfliktsituasjon med venner bruker barna i undersøkelsen lite strategien sosialstøtte. De foretrekker å håndtere med problemet direkte og / eller distansere seg fra konfliktsituasjonen for å redusere ubehagelige følelser.

Denne undersøkelsen og forskningen av Wright og kollegaene (2010) tyder på at valget av mestringsstrategier varierer avhengig av problemsituasjonene. Elever som mestrer språk har en fordel ved å kunne bruke språket som et redskap for å håndtere med problemet i tillegg til vurderingsprosessen.

5.4 Hindringsfaktorer for læring

Diskusjonene i delen norsk språkferdighet og delen opplevelse av akademisk, sosial og emosjonell mestring i den norske skolen tyder på at det er sammenheng mellom språkferdighet og sosial og emosjonell sårbarhet. Vygotskys sosiokulturell teori er utprøvd for å finne ut om språk er et redskap for læring og om læring skjer i sosial kontekst. Problemstillingen som “Hva kan være hindringsfaktorer for læring hos denne thai elevgruppen?”, er utprøvd videre for å finne ut om Vygotskys teori stemmer.

Svarene som allerede er presentert i resultatdelen drøftes etter temaene trivsel på skolen, faglig utvikling og sosial utvikling.

5.4.1 Trivsel på skolen

Funnene er at informantenes trivsel på skolen er avhengig av lærerne, klassemiljø, venner, skole tilhørighet og et trygt skolemiljø. Med utgangspunkt i Vygotsky teori om læringsmiljøet (Vygotsky, 1978, etter Säljö, 2008), hevdes det at det er læreres ansvar å skape miljø for læring. Elevene har en positiv oppfatning av skolen, men de er skuffet over de medelevene som lager bråk og uro i klassen og at lærerne ikke har kapasitet til å håndtere problemet. Klassemiljø som preges av uro og bråk nedsetter betingelsene for læring. Heldigvis informerte elevene at de liker lærerne og de har mange venner (flerspråklige elever). Det kan antas at lærerne og vennene er beskyttelsesfaktorer som gjør at informantene kan takle det plagende klassemiljøet.

5.4.2 Akademisk utvikling

Funnet i delen akademisk utvikling er at elevene sliter med både språkforståelse og språkproduksjon. De møter en stor utfordring i å forstå undervisning, å forstå lesetekster, å gjennomføre skoleoppgaver og å skrive lange tekster. Disse vanskene har med språk å gjøre, og det kan antas at et lavt nivå av språkmestring hindrer faglig utbytte. Ifølge Vygotskys teori i undervisning med utgangspunktet i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978 etter Säljö, 2008) skal undervisning tilpasses elevenes forutsetninger slik at de kan strekke seg litt. Samtidig må kompleksitetsnivå i opplæring ikke ligge langt utenfor det området som elevene har muligheter til å beherske. Men utfordringene som denne thai elevgruppen møter, er langt over deres norskspråklige kompetanse. De fleste av informantene har kort botid i Norge (gjennomsnitt 2,5 år). I løpet av kort botid, kreves det at de må beherske både daglig språk og akademisk språk, derfor er det vanskelig for dem å rekke kompetansemål i skolefagene. Det har i lengre tid været snakket mye om tilpasset opplæring i skolepolitikken. I den nåværende situasjon på skolen, kan det ikke garanteres at den ordningen lykkes. Det er avhengig av kapasitet og resurser i hver kommune og skole.

5.4.3 Sosial utvikling

Funnet i delen sosial utvikling er at det er vanskelig for elevene å delta i klasseaktiviteter og sosiale aktiviteter på grunn av deres lave nivå av språkmestring, ulike grad av støtte fra

elevenes miljø og elevene selv. Ifølge Spolskys modell (Spolsky, 1989, etter Berggreen & Tenfjord, 2005) for andrespråklæring, vil eksterne og interne faktorer påvirke andrespråklæringsprosessen (Spolsky, ibid). Eksterne faktorer inkluderer ulike sosial kontekster som lærere, medelevene, klassemiljøet, foreldrene, venner og det norske samfunnet. Interne faktorene inkluderer elevenes motivasjon for læring, personlighet, kognitivevne og morsmålvitenskap.

Et godt samspill mellom de eksterne og de interne faktorene er selvsagt det som fører til at elevene lærer målspråket fortere og får en økning av sosialt utbytte. Spolskys modellen (Spolsky, ibid) har felles utgangspunkt som Vygotskys sosio - kulturelt perspektivet (Vygotsky, 1978 etter Säljö, 2008) om at sosiale kontekstene har en stor betydning for læring og at læring skjer i sosial kontekst. Dette samsvarer også med Schumanns akkultureringsmodell (1986, etter Berggreen & Tenfjord, 2005) om at graden av andrespråktilegnelse kan relatere til sosial- og psykologisk distanse. Jo større grad av sosial- og psykologisk distanse, desto mindre grad av kontakt språkinnlæreren vil ha med målspråkets brukere og i mindre grad at de er åpne til innputt som er tilgjengelig.

I denne undersøkelsen er det funnet at det er ulike grad av støtte fra lærerne og medelevene fra skole til skole, ulike grad av motivasjon for læring og ulike grad av elevenes selvforberedelse for å møte utfordringene. Disse teoriene forklarer godt hvordan ulike faktorene kan hindre utbytte av sosiallæring.

5.5 Elevenes behov fra lærere, medelevene og foreldrene

Den siste problemstillingen er: Hvilket behov har thai elever for støtte fra lærerne, medelevene og foreldrene? Svaret er at de har behov for faglig, sosial og emosjonell støtte. Men behovene varierer på grunn av individuell forskjell, ulik språkkompetanse og ulike språkproblemområder. Behov for språkstøtten og faglig støtte er felles fordi alle informantene er i samme situasjonen angående andrespråklæring. Samtidig trenger elevgruppen sosial og emosjonell støtte for at de skal føle seg trygge og trives med å være på skolen. Følgende temaer diskuteres: 1) behov for språklig og faglig støtte og 2) behov for sosial og emosjonell støtte.

5.5.1 Behov for språklig og faglig støtte

Funnet om at denne elevgruppen har et behov for tilpasset opplæring, kan tyde på at den tradisjonelle undervisningsmetoden (spørsmål - svar), ikke er tilpasset elevenes forutsetninger. Grunnen er at deres norske kompetanse ikke er etablert godt nok. De trenger mer norsk kunnskaper og massevis av øvelse. I tillegg til språket er at elevene har et behov for at lærerne skal ta ansvar for å organisere undervisningsmetode, læringsmetode og læringsmateriell slik at det er tilpasset individuelle forskjeller og forutsetninger blant elevene. Målet er å øke elevenes akademiske og sosiale utbytte. Diskusjon om elevenes behov er basert på Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen og utgangspunktet i stillasbygging for støtte fra lærerne og miljøet rundt elevene. Alternativer for undervisningsmetoder kan være resiprok undervisning (Palincsar & Brown, 1984), Kognitiv strategi instruksjon (Dole, Nokes & Drits, 2009) og Concept-oriented reading instruction (Guthrie, 2004) som har et felles fokus på elevsentrert og kognitiv utvikling.

I tillegg til disse behovene er det et håp om at utdanningspolitikken skal endre seg litt slik at tospråklige lærere har en større rolle i den norske skolen. Elevenes morsmål skulle ha mer betydning i nye reformer av læreplanen. Kartleggingsmaterialer for minoritetselever burde brukes aktivt som et alternativ til standardisert kompetanse vurdering. Flerspråklige læringsmidler bør brukes aktivt. Slike alternativ har som mål å oppfylle elevenes behov.

5.5.2 Behov for sosial og emosjonell støtte

Resultater i denne undersøkelsen har vist at noen av informantene føler seg utenfor på skolen og i sosial sammenheng. For å redusere denne følelsen bør sosial støtte bygges opp. I tillegg må en god relasjon mellom lærerne og elevene, og mellom medelevene bygges opp. Felles medfølelse eller empati er viktig for at alle elevene forstår andres situasjoner. Schaefer, Coyne & Larzarus (1982) hevder at sosial støtte har tre ulike funksjoner, som kalles emosjonell, instrumentell og kognitiv støtte. Den emosjonelle støtten gjelder trivsel, trygghet, omsorg og nærkontakt. Den instrumentelle støtten gjelder praktisk hjelpemidler og verktøy med målet at elevene skal bruke dem som et redskap for læring. Den kognitive støtten gjelder ros, tilbakemelding og råd for at elevenes sine dagligliv og faglige utfordring skal fungere godt. Pianta (1999) angir at relasjonsbygging mellom lærerne og elevene og mellom elever og sine medelever har en stor betydning for elevenes trygghetsfølelse, tilhørighet til skolen og for å redusere angst og bekymringer.

Funnet om at informantene har et behov for sosial og emosjonell støtte kan tyde på at de har grunnleggende behov på samme måte som alle i samfunnet: å kommunisere med hverandre, å uttrykke sin mening og å oppfatte hva andre har behov for. Denne forståelsen kan bygges opp ved sosial kompetanse trening. Forslag av Adams (2008) om sosial kompetanse trening som har fokus på sosial, kognitiv og lingvistikk utvikling, kan være nyttig for denne informantgruppen. De trenger sosial kompetanse trening for å lære og utvikle sosial interaksjonskompetanse, empati og verdi av fellesskap. De trenger å lære og øve å bruke språket i kommunikasjonen. For å lykkes med disse to ferdighetene, trenger elevene også grunnleggende språkkunnskap. Disse øvelsene har som mål å utvikle elevenes sosiale, kognitive og lingvistiske evner.

6. Avslutning

Denne masteroppgaven har fokus på thai elever i den norske skolen. Hovedtemaet tar for seg om språkvansker kan bidra til sosial og emosjonell sårbarhet. Ved bruk av språkkartlegging (Språk 6 -16), psykisk helse kartlegging (SDQ) og semi – strukturert intervju som datasamlingsmetoder, og dette fulgt av mikset- metode forskningsdesign der det ble benyttet både kvalitativ og kvantitativ analysering, fremkommer informasjon og resultater. Etter at dette er blitt presentert og diskutert, skal det hele oppsummeres i denne delen som består av oppsummering, angivelse av pedagogiske utfordringer og anbefalt videre forskning.

6.1 Oppsummering

“Kan språkvansker bidra til sosial og emosjonell sårbarhet?” er hovedtemaet i denne undersøkelsen. Det består av fire problemstillinger som jeg allerede har gjennomgått og drøftet i denne oppgaven. Det ble funnet viktig informasjon som kan oppsummeres med at de fleste av denne thai elevgruppen har veldig lavt nivå av norsk språkkompetanse. Deres norske språkferdigheter er ikke på nivået som kan benyttes funksjonelt for fagopplæring på ungdomstrinnet. De har behov for intensiv grunnleggende norsk opplæring i tillegg til intensiv fagopplæring på trinnet. Grunnleggende norsk opplæringen skal fokuseres på morfologisk kunnskap, særlig substantivbøyning, verbbøyning og adjektivbøyning, bøyning ifølge entall, flertall, bestemt og ubestemt form. De trenger også intensiv trening på syntaks særlig setningsbygning og kunnskap om tekstskriving for å øke deres tekstkompetanse. Den informantgruppen har språkproblemer i definert som språkvansker og det tyder på at de er i prosessen av andrespråktilegnelse. De har språkproblemer både reseptiv og ekspressiv. De har også vansker med pragmatikk og trenger trening i å bruke språk i sosiale interaksjoner og andre sosiale sammenhenger. Ved vurdering av deres psykiske helse kan resultatene tyde på at de har vansker med konsentrasjonsevne som kan være et kjennetegn på hyperaktivitet. Men dette kan ikke bekreftes uten bruk av andre undersøkelsesmetoder i tillegg. Det er et samsvar mellom SDQ resultater og intervjuene der det fremkom at elevene har venneproblemer og emosjonelle problemer. Hindringsfaktorer for læring blant denne thai elevgruppen er norsk språk kompetanse som hindre akademisk og sosial utvikling. Eksterne faktorer som tradisjonell undervisningsmetode, læringsmiljø, og en liten tilgang til støttende miljøet reduserer elevenes faglige og sosiale utbytte. Det er behov for språklig og faglig støtte og sosial og emosjonell støtte fra lærerne, medelevene og foreldrene. Denne undersøkelsen har

funnet at det er sammenheng mellom språkproblemer og sosial og emosjonell sårbarhet blant elever som har thai som morsmål. Alvorlig problem med språkferdighet kan ha sammenheng med sosial angst. Dette er ikke tilfeldig. Men det kan ikke bekreftes kausalitet om forhold mellom norsk språk kompetanse og sosial og emosjonell vansker.

Sosiokulturelt læringsteori av Vygotsky som en hovedteori, er utprøvd og bekrefter at språk er et redskap for læring. Elevene som ikke behersker målspråket godt nok, har vansker med å få full utbytte av både akademisk og sosial læring. Kognitiv evne er en viktig del for tankeprosessen for å formidle tanker til muntlige og skriftlige oppgaver. Selv om Vygotsky er ganske positiv til sosial interaksjon som en viktig del av læring, er suksessen avhengig av flere faktorer. Den proksimale utviklingssonen i Vygotskys teori er utprøvd og bekrefter at det er en viktig del for å støtte læring. Om elevene får god veiledning og hjelp gjennom interaksjonen med personen som er mer kompetente enn seg selv for å løse problemet, er det mulig at de også mestrer skoleoppgaver og blir mer kompetente i sosiale deltakelser.

6.2 Pedagogisk utfordring

6.2.1 Standardisert vurdering

Det som denne informantgruppen er bekymret over, er standardisert kompetansemål vurdering. De oppfatter at sin norske akademiske kompetanse ikke har blitt utviklet godt nok i løpet av kort botid i Norge. Samtidig vurderes deres faglige kompetanse på lik linje med norske elever med standardisert kompetansemål vurdering. Denne situasjonen skaper følelse av urettferdighet og virker stressende. Larzarus teori (Larzarus, 1991; Bru, 1997) bekrefter at når krav ikke er i samsvar med personens ressurser, blir personlige mål truet, noe som kan føre til psykologisk stress.

Det er et ønske om at utdanningspolitikken skal endre seg slik at minoritets elever ikke taper i det norske skolesystemet. Elevenes morsmål burde ha høyere verdi og status som kan benyttes i fagopplæring. Minoritets elevene skulle ikke bli tvunget å være enspråklig ved å følge det nåværende skolesystemet fordi muligheten er ganske liten. Dette systemet gjør at minoritets elever i liten grad får utbytte av faglig opplæring på norsk skole. Det er bare et håp at kartleggingsmaterialer for minoritets elever skal prioritere elevens morsmålsverdi.

6.2.3 Reseptiv språkkompetanse

Det rapporteres i intervjuene at de fleste av informantene har reseptiv språkproblemer nemlig med å forstå undervisning særlig i fagene naturfag, samsfunnfag og matematikk, og å forstå beskjeder og muntlig samtale. De strever også veldig mye med leseforståelse. Problemene skjer fordi elevene ikke har fått tilpasset opplæring, manglende forståelse av elevenes problemer og behov for læring. Elevene har utilstrekkelig vokabular og har ikke mestret norsk språkferdighet ennå. Det er fremdeles mange ukjente fagord og fagbegreper etter undervisningen er gjennomført. Problemet med leseforståelse er at de ikke har lært leseteknikk, og strever mer med lesing. Disse vanskene skaper både direkte og indirekte stress og angst for denne informantgruppen. Problemene samsvarer med annen forskning om lesing, for eksempel, Skaalvik & Skaalvik (2005) som anbefaler at for å hjelpe minoritets elever med leseforståelse kan dette gjøres ved å lage forenklet lesestoff, gi mer tid for elevene å gjennomføre oppgaver, gi en økning av faglig repetisjon, gi elevene muligheter til å velge tilpassede arbeidsformer og evalueringsformer. Slike tilpassingsformer kan redusere stresset i elevenes skolehverdag og løfte mestringsopplevelser.

6.2.4 Problem med grammatikk og skriving

Både resultater i Språk 6 -16 og intervjuene indikerer at denne informantgruppen har svakhet i norsk grammatikk. Funnet er konsistent med Leonard (2000) som påpeker at elever som har språkvansker, har begrenset grammatisk evne særlig morfologi, syntaks og semantikk som kan føre til problem med både muntlig og skriftlig. Det som denne elevgruppen trenger mest, er å lære grunnleggende norsk syntaks som setningsbygning, relasjoner av setning komponenter i setningen og ordstilling. I tillegg bør de lære intensivt om morfologi som verbbøyning, adjektiv bøyning, substantiv bøyning og orddanning som prefiks og suffiks, rot og morfem. På semantisk område trenger elevene ordkunnskap som for eksempel sammensattord, antonymer og synonymer og betydninger av ordene i kommunikasjonen. Grammatikk trening kan være nyttig for å øke elevenes tekstkompetanse.

6.2.5 Produktiv språkkompetanse: muntlige aktiviteter

Muntlige aktiviteter på skolen som muntlig presentasjon og muntlig tentamen er en faktor som skaper frustrasjon og stress blant denne informantgruppen. Grøholt & Sommerschild (2001) forklarer at sosial angst er en lidelse når en blir senter for oppmerksomhet (sceneskrek). En blir redd, forvirret, skjelver og det kan være kronisk Denne informantgruppen er sensitiv for disse aktivitetene fordi de synes at de har svakhet på norsk

uttale, har umoden norsk språkferdighet og har utilstrekkelig norsk vokabular. Forslag for å bedre dette er gruppepresentasjon i tillegg til ekstra språklyd trening. De fleste av denne thai elevgruppen rapporterte at de har problemer med å uttale vanskelige lyder i norsk, særlig fremre vokaler som u, y, æ og kan ikke skille forskjell mellom lyder som a – æ, o – u, kj, ki, - skj og l – r . Ekstra trening med lydene kan hjelpe elevene med å få bedre muntlig ferdighet.

6.2.6 Undervisningsmetode og tilpasset opplæring

Informantene rapporterte at lærerne fremdeles bruker en tradisjonell undervisningsmetode som spør – svar. De fleste av denne elevgruppen rapporterte at de ikke liker å delta i aktiviteter som krever muntlig respons. De sa at det er sjelden at de rekker opp hånden for å svare på lærerens spørsmål. Grunnene er at de er redd for å bli ertet fra medelevene om de svarer feil eller uttaler norsk dårlig. Det kan også være på grunn av deres selvtillit i språkbruk og introverte personlighet som gjør de passive og tilbakeholdne. Undervisningsmetoden som krever at elevene må delta aktivt, kan skape frustrasjon og følelse av urettferdighet. Denne informasjonen tyder på at det trengs en alternativ undervisningsmetode som er tilpasset deres forutsetninger. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for den norske skolen, og i opplæringsloven § 1-2 påpekes det at elevene har rett til opplæring tilpasset til sine evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998).

6.2.7 Miljøbaserte faktorer

Elevene satser det meste på et godt læringsmiljø. De sier at de norske lærerne er hjelpsomme, vennlige og har varm personlighet. Men de forventer at lærerne skal også ha kontroll i klassen og ha kapasitet og strategier for å håndtere manglende respekt og disiplin i klasserommet.

6.3 Videre forskning

Forslag til videre forskning er å bruke andre kartleggingsmaterialer for å kartlegge språkvansker og andrespråktilegnelse blant minoritetselever. Det anbefales også å forske videre på om det er sammenheng mellom arbeidsminne og begrepsforståelse, og på hvilke måter interne og eksterne faktorer kan påvirke andrespråklæring. En komplett vurderingsversjon av SDQ som består av elevens selv vurdering, vurdering av foreldre og lærere og oppfølgingsvurdering etter seks måneder, er også anbefalt også for en god bekreftelse på elevens psykiske helse. Denne undersøkelsen var gjennomført med en liten gruppe av informanter. Det anbefales et større utvalg for å kunne generalisere til minoritetselever i norsk skole.

Litteraturliste

- Archibald, L.M.D. & Gathercole, S.E. (2006). "Prevalence of SLI in language resource units." *Journal of Research in Special Education Needs*, 6, 3-10.
- Adams, C. (2008). "Intervention for children with pragmatic language impairments." In C.F.Norbury, J. B. Tomblin & D. V. M. Bishop (eds.) *Understanding developmental language disorders: from theory to practice*. East Sussex: Psychology Press.
- Andreassen, P. (Upublisert, 2006). "Likheter og forskjeller mellom thai og norsk språk". *Etterutdanningsfag: norsk som andrespråk*. Høgskole i Akershus.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations i language testing*. Oxford: Oxford university press.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA Rapport 15/03
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999; 2005). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bishop, D. V.M. (2000). "Pragmatic language impairment: a correlate od SLI, a distinct subgroup, or part of the acoustic continuum". In D. V.M. Bishop & L. B. Leonard (eds.). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. East Sussex: Psychology Press.
- Borge, A.I.H (2003). *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Botting, N. & G. Conti-Ramsden (2008). "The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI." *British Journal of Developmental Psychology* 26(2): 281-300.
- Bru, E. (1997). *Mestring av lese- og skrivevansker*. Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). "Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?" *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2000). "Educational placements for children with specific language impairments" I D.V.M. Bishop & L.B. Leonard. (eds.). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. East Sussex: Psychology Press.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). "Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47 (1), 145-161
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N (2008). "Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI)." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(5): 516-525.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. U.S.A. SAGE Publications.
- Cummins, J. (1984). "Language proficiency, bilingualism, and academic achievement". In *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill, Kapittel 2: 136-151.
- Chung, T. & Asher, S. (1996). "Children's goal and strategies in peer conflict situations." *Merill-Palmer Quarterly*, 42, 125 – 147.
- Dole, J.A., Nokes, J.D. & Dritis, D. (2009). "Cognitive strategy construction". In S. E. Israel & G.G. Duffy (eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Taylor & Franis, 347-372.

- Doughty, C. J. & Long, M. H. (2003). *The handbook of second language acquisition*. UK: Blackwell Publishing.
- Drugli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidentbasert kunnskap og praksis*. Cappelen akademisk forlag.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov: en bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Ellis, R. (1996). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engen, T.O. (1996). *Minoritetselever og språkopplæring*. Oslo: Oplandske bokforlag.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Farmer, M. (2006). "Language and the development of social and emotional understanding". I J. Clegg & J. Ginsborg. (Eds.). *Language and social disadvantage: theory into practice*. England: John Wileys & Sons.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fujiki, M. & Brinton, B. (1994). "Social competence and language impairment in children". I R.V. Watkins & M.L. Rice (Eds.) *Specific language impairments in children*. Baltimore: Paul H. Brooke: 123-143.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). "Emotion regulation in children with specific language impairment". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 33: 102-111.
- Gardner, M. K. (2010). "Mixed-method research". In J. R. Fraenkel & N.E. Wallen. (eds.) *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1989). Development of vocabulary in children and short term phonological memory. *Journal of memory and language*., 28, 200-213.
- Gifford-Smith, M.E. & Rabiner, D. L. (2005). "Social information processing and children's social adjustment". In J.B. Kupersmith & K.A. Dodge (Eds.). *Children's peer relations: from development to intervention*. Washington D.C.: American psychological association, 61-80.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Golden, A. (2003). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goodman, R. (1997). "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 38(5): 581-586.
- Goodman, R. (2005). *Strengths and difficulties questionnaires*. www.sdqinfo.com, lastet ned den. 20.11.2011.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. New York: Psychology Press.
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minnesota: American guidance service.
- Groholt, B (1999). Ungdomstiden og mestringsperspektivet. I B.Gjaerum B, B. Groholt & H. Sommerschild (red). *Mestring som mulighet*. Oslo: Tano Aschehoug, 117-30.
- Guthrie, J.T. (2004). "Differentiating instruction for struggling readers within the CORI classroom". In J.T. Guthrie, A. Wigfield & W.C. Perceovich (eds.). *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction*. London: Lawrence Earlbaum Associates, 173 -194.
- Hauge, A. M. (2005). "Grunnleggende lesing og skriving i en tospråklig situasjon". I E. Selj, E. Ryen & I. Lindberg (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Hauge, A.M. (2007). *Den felles kulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H. (2004). "The relationship between social behaviour and severity of language impairment". *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47, 647-662.
- Hofer, C., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2010). The role of socialization, effortful control, and ego resiliency in French adolescents' social functioning. *Journal of Research in Adolescence*, 20, 555-582.
- Hopmeyer, A., & Asher, S. R. (1997). "Children's responses to peer conflicts involving a rightsinfracton". *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 235-254.
- Hulme C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*, Chichester, WS.: Wiley-Blackwell.
- Hvenekilde, A. (1984). "Språktypologi" i A. Hvenekilde (red.) *Kan jeg få ordene dine, lærer?* Oslo: Cappelen.
- Hvenekilde, A., Hyltenstam, K & Loona, S. (1996). "Språktilegnelse og tospråklighet". I T. O. Engen (red.). *Minoritets elever og språkopplæring*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Høigard, A. (1999). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2000). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tano Aschehoug.
- Jenssen, Ø. (2007). "Når språk møter språk: om forholdet mellom morsmål og målspråk når mennesker fra andre land vil lære norsk". *Fredrikke*, 11. Høgskolen i Nesa.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kibsgaard; S. & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*, M87
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) Språk bygger broer*. Det kongelige kunnskapsdepartement
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*
- Kroll, J.F. & Sunderman, G. (2003). "Cognitive processes in second language learners and bilinguals: the development of lexical and conceptual representations." In C. Doughty & M. Long (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Langseth, I. D. (2010). "Stillasbygging i fremmedspråk og engelsk". I S. Dobson & Engh Roar (red.) *Vurdering i læring i fag*. Oslo. Høgskoleforlaget. s. 90-105.
- Lazarus, R., S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R., S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk forlag
- Larzarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leonard, L.B. (2000). "Specific language impairment across language." In D. V.M. Bishop & L. B. Leonard (eds.). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. East Sussex: Psychology Press.
- Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). "Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence." *American Educational Research Journal*, 47, 596-632.
- Lindberg, I. & Selj, E. (2004). "Minoritets elevene, språket og skolen". I E. Selj., E. Ryen & I Linberg. (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- McCabe, P., & Meller, P. (2004) "The relationship between language and social competence: how language impairment affects social growth". *Psychology in the Schools*, 41(3), 313.
- Markussen, E., Lødding, B. Sandberg, N. & Vibe, N (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre år etter*. Rapport 3/2006. NIFU STEP
- Marshall, C. M., & Nation, K. (2003). "Individual differences in semantic and structural errors in children's memory for sentences". *Educational and Child Psychology*, 20, 7-18.
- Marton, K. & Schwartz, R.G. (2003). "Working memory capacity and language processes in children with specific language impairment". *Journal of speech and hearing research*. 46(5), 1138-1153.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide*. New York: Guilford Press.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. UK: Hodder Education and Hachette UK company.
- Montgomery, J.W. & Evans, J.L. (2009) "Complex Sentence Comprehension and Working Memory in Children With Specific Language Impairment". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 52: 269-288
- Nation, K. (2008). "Using eye movements to investigate developmental language disorders". In C.F. Norbury, J. B. Tomblin & D. V. M. Bishop (eds.) *Understanding developmental language disorders: from theory to practice*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C & Durand, M. (2004). "Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment?" *Journal of speech, language and hearing research*, 47, 199-211.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Neto, F. (2002). "Social adaptation difficulties of adolescents with immigrant backgrounds" *Social Behavior & Personality: An International Journal* 30(4): 335.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). "Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status". *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.
- NOU:18 (2009) *Rett til læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Norbury, C. F., Tomblin, J.B. & Bishop, D. V.M. (2008). *Understanding developmental language disorders: from theory to practice*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående skole opplæring. 17. juli 1998 nr 61 med endringer sist ved lov av 19. desember 2008. URL: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Ottem, E. & Jakobsen, U. (2004). "Using the Illinois test of psycholinguistic ability with bilingual and monolingual language-impaired children". *Scandinavian journal of educational research*. 48/2, 159-167
- Ottem, E., & Frost, J. (2005). "Språk 6 til 16. Screeningtest for språkvansker". *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4:18- 23.
- Ottem, E. & Frost, J. (2005b). *Språk 6-16. Screening test. Manual*. Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E., & Frost, J. (2008). "Enkelt-ords lesing og relasjonell prosessering: drøfting av data fra Språk 6-16". *Skolepsykologi*, 1, 3-16.

- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. U.S.A.: McGraw-Hill.
- Palincsar, R.S. & Brown, N.L (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities". *Cognition and Instruction*, 1/1.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008). "Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school". *School Psychology International.*, 29, 248-262.
- Pihl, J. (2010): *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*: Washington D.C.: American psychological Association.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandstorm, M.J. & Zakriski, A.L. (2005). "Understanding the experience of peer rejection". In J.B. Kupersmidt & K.A.Dodge (eds.) *Children's peer relations: from development to intervention*. Washington D.C.: American Psychological Association, 101 -118.
- Sattler, J.M. & Hoge, R.D. (2006). *Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1982). "The health-related functions of social support". *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 381-406.
- Sheras, P. L. (2001). "Depression and suicide in adolescents". In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology* (3rd edition). New York: John Wiley & Sons.
- Siegel, J. (2003). "Social context". In C. Doughty and M.H. Long (eds), *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 178-223.
- Siegler, R., DeLoache, J, Eisenberg, N. (2010). *How children develop*. U.S.A: Worth Publishers.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2005). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano AS.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). "Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year". *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Oslo: Høgskoleforlaget AS.
- Snekkevåg, M.H. (2010). "Flerkulturell og tospråklig – problem eller ressurs?: om kunnskapspolitikkens tilnærming for språklig og kulturelt mangfold i skolen". *Masteroppgave*. Høgskolen i Oslo.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2008). "Reading intervention for children with language learning difficulties.". In C.F.Norbury, J. B. Tomblin & D. V. M. Bishop (eds.) *Understanding developmental language disorders: from theory to practice*. East Sussex: Psychology Press.
- Statistisk Sentralbyrå (2012). *Elever med morsmålopplæring og særskild norskopplæring etter kommune, 1 oktober 2010*. www.ssb.no, lastet ned den 15.01.12
- Stortingsmelding nr. 15 (1986-1987). *Om revisjon av Mønsterplan for grunnskolen*.
- Sundby, J. (2002). "Spesifikke språkforstyrrelser". I B. Gjørum. og B.Ellertsen, B. (red.): *Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Svendsen, B. A. (2009). "Flerspråklighet i teori og praksis" I R. Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2008). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Forlag.

- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: en innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M.S., Grandison, K.J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal*. UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Thorsen, A & Løge, I. K. (2000). *Sammenheng mellom språk og atferd*. <http://saf.uis.no/nyheter/article/1790-667.html>.
- Tomasello, M. (2000). "Acquiring syntax is not what you think". I D.V.M. Bishop & L.B. Leonard. (eds.). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. East Sussex: Psychology Press.
- Tommerdahl, J.(2009). "What teachers of student with SEBD need to know about speech and language difficulties". *Emotional and behavioral difficulties*.14: 19-31.
- Trengereid, S.K. (2011). *En studie om hvordan minoritetsspråklige elever opplever undervisning av akademisk vokabular*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger
- Vance; M. (2008). "Short term memory in children with developmental language disorder". In C.F.Norbury, J. B. Tomblin & D. V. M. Bishop (eds.) *Understanding developmental language disorders: from theory to practice*. East Sussex: Psychology Press.
- Varhaug, K. F. (2008). *En kartlegging av språklig og sosial mestring hos flerkulturelle elever*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger.
- Wadman, R., Durkin, K & Conti-Ramsden, G.. (2011). "Social Stress in Young People with Specific Language Impairment." *Journal of Adolescence* **34**(3): 421-431.
- Watne, I. (2011). "Verbalt korttidsminne og vokabular hos 5-åringer: en empirisk undersøkelse og teoretisk diskusjon". *Psykologi i kommunen*, 1, 27-42.
- Wetherell, D., N. Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2007). "Narrative in adolescent specific language impairment: A comparison with peers across two different narrative genres." *International Journal of Language & Communication Disorders* **42**(5): 5
- Wright, M., Banerjee, R, Hoek, W., Rieffe, C. & Novin, S. (2010). "Depression and social anxiety in children: differential links with coping strategies". *Journal of Abnormal Child Psychology*. 38:405–419.
- Øzerk, K. 1997). "En faglig fundert tilnærming til morsmålundervisning for språklige minoriteter". I. T: Sand (red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Øzerk, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2002). "Skolereformenes barnebarn: Lærebøker og deres tekster – en spesiell utfordring for minoriteters skolebaserte læring". I C. W. Beck & A. Hoëm (red.). *Samfunnsrettet pedagogikk – Nå*, Vallset: Oplandske bokforlag, 249 - 277.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Inger Kristine Løge
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 02.02.2012

Vår ref: 29057 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29057	<i>Hvordan kan språkvansker bidra til sosial og emosjonell sårbarhet? En undersøkelse blant thai-elever i den norske skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inger Kristine Løge</i>
Student	<i>Piyachat Andreassen</i>

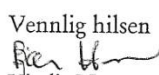
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

for Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

✓ Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Piyachat Andreassen, Bjørnstjerne Bjørnsons gt. 10 B, 4021 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Prosjektets formål er å undersøke hvilke norske språkferdigheter thai-elever på ungdomstrinnet har oppnådd, hvordan de opplever sin daglige skoledag, hva som kan være hindringsfaktorer for læring og hvilke behov thai-elever har for støtte fra lærerne, medelevene og foreldrene. Utvalget skal være 12 thai-elever i alder 13-15 år som går på skoler i Rogaland (ungdomstrinnet).

Personvernombudet forutsetter at prosedyre for rekruttering og førstegangskontakt er avklart med tospråkligopplæringen på Johannes læringssenter og/eller relevante skoler og at taushetsplikten ikke er til hinder. Vi legger til grunn at prosjektet som helhet godkjennes at Johannes læringssenter og relevante skoler.

Det skal gjennomføres en språktest Språk 6-16, gjennomføres personlige intervju, samt benyttes spørreskjemaet Strength and Difficulties Questionnaire. Via språk 6-16 vil det registreres opplysninger om elevenes norskkunnskaper. Via Strength and Difficulties Questionnaire vil det registreres opplysninger om elevenes syn på hvorvidt ulike utsagn passer som beskrivelse på dem selv. Utsagnene dreier seg om emosjonelle symptomer, atferdsproblemer, hyperaktivitet, problemer med venner og sosial adferd. Via intervjuene vil det registreres opplysninger om elevenes opplevelse av og erfaringer med skolehverdag og tospråklig opplæringstilbud. Foreldrene skal i tillegg fylle ut spørreskjemaet Strength and Difficulties Questionnaire om sitt/sine barn. Det vil bli registrert sensitive personopplysninger om etnisk tilhørighet og helse, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8, a og c.

Det vil opprettes en koblingsnøkkel som oppbevares separat fra resten av datamaterialet. Ombudet legger forøvrig til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og eventuell minnepenn til oppbevaring av personidentifiserende data. Vi anbefaler at alle filer som inneholder personopplysninger om deltakerne krypteres.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Ombudet har mottatt informasjons- og samtykkeskriv til foreldre og barn og finner dem tilfredstillende. Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke).

Ombudet minner om at selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, må barnet også gi sin aksept til deltakelse når det er gammelt nok til å utrykke dette. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at barnet forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole.

Prosjektslutt er angitt til 30.06.2012. Senest ved prosjektslutt vil lydopptakene være slettet, og datamaterialet anonymisert. Ombudet minner om at et anonymt datamateriale kun består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel.

Piyachat Andreassen
XXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXX

Vedlegg 2

Stavanger, 7. februar. 2012

Til foreldre / elever som har thai som morsmål

Forespørsel om å delta i en undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Mitt navn er Piyachat Andreassen. Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger. Jeg arbeider ved siden av studiet som tospråklig lærer i thai i XXXX kommune. For tiden holder jeg på med et masterprosjekt som er en del av studiet. Formål med prosjektet er å undersøke hvilke norske språkferdigheter thai elever på ungdomstrinnet har oppnådd, hvordan de opplever sin daglige skoledag, hva som kan være hindringsfaktorer for læring og hvilke behov thai elever har for støtte fra lærerne, medelevene og foreldrene.

Som et ledd i dette, inviterer jeg deg til å delta i denne undersøkelsen. Datainnsamlingsprosessen skjer ved at elevene skal intervjues, norske språkferdigheter kartlegges med en språktest som kalles Språk 6-16 og et spørreskjema som kalles Strength and Difficulties Questionnaire fylles ut. Dette spørreskjemaet er et kartleggingsmateriale for å få informasjon om elevenes sosiale og emosjonelle mestring. All datainnsamling med elevene skal gjennomføres på skolen i skoletiden fra februar til mars 2012, og det vil ta maksimum 2 skoletimer per elev.

Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og det er full anledning til å trekke seg underveis uten nærmere begrunnelse. Ønsket om ikke å delta, eller trekke seg, vil ikke ha konsekvenser for forholdet til skolen. Alle personlige opplysninger og informasjon vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt, slik at ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Alle opplysningene og notatene slettes når oppgaven er ferdig innen juni 2012.

Dersom du aksepterer å delta i undersøkelsen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer svarslippen til meg i konvolutten vedlagt dette brevet så snart som mulig.

Ved ønske om nærmere informasjon om dette prosjektet, kan du ringe meg på mitt mobilnummer 41647562. Min e-post adresse er p.andreassen@stud.uis.no eller piya@lyse.net. Du kan også ta kontakt med min veileder Inger Kristine Løge ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger på telefonnummer 51832932.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og masterprosjektet er godkjent den 2. 2. 2012.

Med vennlig hilsen

Piyachat Andreassen

Elevers samtykkeerklæring

Deltakelse i undersøkelsen om thai elevers språkferdigheter og sosial og emosjonell mestring i den norske skolen

Mitt navn er.....

Jeg går på.....skole i.....klasse.

- Jeg ønsker å delta i dette masterprosjektet som skal ha oppstart i februar- mars 2012.
- Jeg godkjenner at resultater fra undersøkelsen er med på å danne grunnlag for masteroppgaven i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger.
- Jeg godkjenner at alle opplysninger anonymiseres før publisering og innsamlet materiale blir makulert etter at prosjektet er avsluttet.

Sted:..... Dato:.....

.....
Elevers underskrift

Piyachat Andreassen
XXXXXXXXXX
XXXXXXXXXX

Stavanger, 6. februar. 2012

Til rektor, faglederen og avdelingslederen av tospråklig fagopplæring ved XXXX
språksenteret

Gjennomføring av en undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Mitt navn er Piyachat Andreassen. Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger. Jeg arbeider ved siden av studiet som tospråklig lærer i thai i XXXX kommune. For tiden holder jeg på med et masterprosjekt som er en del av studiet. Formål med prosjektet er å undersøke hvilke norske språkferdigheter thai elever på ungdomstrinnet har oppnådd, hvordan de opplever sin daglige skoledag, hva som kan være hindringsfaktorer for læring og hvilke behov thai elever har for støtte fra lærerne, medelevene og foreldrene.

Som et ledd i dette, har jeg invitert thai elever på ungdomstrinnet som er registrert ved tospråklig fagopplæring avdelingen ved XXXX senteret, samt deres foreldre til å delta i denne undersøkelsen. Datainnsamlingsprosessen skjer ved at elevene skal intervjues, norske språkferdigheter kartlegges med en språktest som kalles Språk 6-16 og et spørreskjema som kalles Strength and Difficulties Questionnaire fylles ut. Dette spørreskjemaet er et kartleggingsmateriale for å få informasjon om elevenes sosiale og emosjonelle mestring. All datainnsamling skal gjennomføres på XXXXX skole i skoletiden i februar / mars 2012, og det vil ta maksimum 2 timer per elev.

For å gjennomføre denne undersøkelsen, ønsker jeg godkjenning fra ledelse ved XXXX senteret. Videre ønsker jeg å samarbeide med tospråklig lærerne i thai og kontaktlærerne på 8- 10. trinnet på XXXX skole for å få avtalt passende tidspunkt til elevenes kartlegging.

Ved ønske om nærmere informasjon om dette prosjektet, kan du/ dere ringe meg på mitt mobilnummer 41647562. Min e-post adresse er p.andreassen@stud.uis.no eller piya@lyse.net. Du / dere kan også ta kontakt med min veileder Inger Kristine Løge ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger på telefonnummer 51832932.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS (NSD) og masterprosjektet er godkjent den 2. 2. 2012.

Med vennlig hilsen

Piyachat Andreassen

Semi-strukturert intervjuguide til å brukes med minoritetslever

Denne intervjuguiden skal brukes for å få informasjon om minoritetslever. Den er delt i fire deler: del 1 er om elevens bakgrunn, del 2 er om elevens faglige utvikling, del 3 er om sosial deltakelse og del 4 er om elevens forventninger av lærere, medelever og foreldre.

Del 1: Elevens bakgrunn

1. Elevens kjønn gutt jente
2. Elevens alder 13 år 14 år 15 år
3. Botid i Norge mindre enn ett år 1-3 år
 4-6 år 7-10 år mer enn 10 år
4. Språket som eleven har lært som det første språket
 thai norsk
5. Språket som eleven har lært etter det første språket _____
6. Språket som eleven bruker mest hjemme _____
7. Språk som eleven behersker godt _____
8. Har eleven gått på Introklasse / mottaksklasse for å lære grunnleggende norsk språk?
Hvis ja Hvor lenge? _____
Hvis nei Hvorfor? _____
9. På hvilket trinn begynte eleven i ordinær klasse? _____
10. Trives eleven godt på den norske skolen?
Hvis ja, hva er bra? _____
Hvis nei, Hva er ikke så bra? _____
Hvorfor? _____

Del 2: Faglig utvikling

11. Hvilke fag liker eleven veldig godt? _____
12. Hvilke fag opplever eleven som vanskelige?
 samfunnsfag matematikk naturfag RLE engelsk
 norsk kroppsøving kunst og håndverk
 andre fag som _____
13. Hvilke skoleoppgaver opplever eleven som vanskelige?
 Å forstå norsk ord og begreper
 Å lese tekster / lærebøker
 Å forstå undervisningen
 Å forstå muntlig norsk språk
 Å svare på spørsmål muntlig
 Å svare på spørsmål skriftlig

- Å skrive en kort tekst mellom 100 og 150 ord
- Å skrive en lang tekst fra mer enn 200 ord
- Å skrive en tekst / rapport / presentasjon
- Muntlig rapport / presentasjon
- Å gjøre gruppearbeid
- Å delta i diskusjoner / samtaler i gruppe eller i klassen

14. I hvilken grad opplever eleven norske ferdigheter som vanskelig? Sett nummer 1- 4, der 1= ikke vanskelig i det hele tatt 2= litt vanskelig 3= vanskelig 4= veldig vanskelig

- Å uttale norsk ord / setninger_____ Å forstå muntlig norsk_____
- Å lese norske tekster_____ Å skrive på norsk_____

15. Har eleven fått tospråklig opplæringstilbud i dette skoleåret?

Hvis ja Hvor mange timer per uke?_____

Hvilke fag jobber eleven mest med den tospråklige læreren?_____

Hvis nei Hvorfor?_____

16. Hva gjør eleven hvis han/hun ikke forstår undervisningen?

- Spør læreren direkte
- Ber om hjelp fra den tospråklige læreren
- Ber om hjelp fra norske medelever
- Ber om hjelp fra andre thai elever
- Ber om hjelp fra medelever med flerkulturell bakgrunn
- Spør foreldrene om hjelp
- Finner ut selv, for eksempel fra andre kilder som lærebøker, bøker fra biblioteket og internettsøking

17. Hva gjør eleven hvis han/hun ikke kan gjennomføre skoleoppgavene?

18. Får eleven den hjelp som han/hun trenger for å gjennomføre skolearbeid?

Hvis ja På hvilke måte?_____

Hvis nei Hvorfor?_____

19. Hva slag opplevelser er det som forhindrer elevens faglige utvikling på skolen?

- Kan ikke følge med på undervisningen
- Har begrensede bakgrunnskunnskaper
- Har begrensede norskkunnskaper
- Har begrenset norsk ordforråd
- Har begrensede norske begreper
- Har problemer med å uttale norske ord / setninger riktig
- Har problemer med å skrive ord / setninger riktig
- Kan ikke gjennomføre fagoppgaver alene

Del 3: Sosial deltakelse

20. Hvordan opplever du sosialisering på skolen?

21. Hva synes du som vanskelig ved å være på norsk skole?

Sosial deltakelse

Å få norske venner

Å bli inkludert i sosiale samtaler

Andre ting _____

22. Opplever du mobbing på skolen?

Nei

Ja Hvor lenge? _____

Hvordan skjedde det? _____

Får du problemløsning / hjelp? _____

23. Hva gjør du i friminuttene på skolen?

24. Hvilke situasjoner på skolen gjør deg stresset?

25. Hva gjør du når du føler deg stresset?

Del 4: Elevens forventninger

26. Når du opplever noe vanskelig, hva er dine forventninger

fra lærerne _____

fra medelevene _____

fra foreldrene _____

Tusen takk for hjelpen

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

Ditt navn

Gutt/Jente

Fødselsdato

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte sint og har kort lunte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte før meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en eller flere gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir som regel likt av andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre barn eller unge plager eller mobber meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du andre kommentarer eller bekymringer?

Vær så snill å snu arket - det er noen få spørsmål til på den andre siden

Samlet, synes du at du har vansker på ett eller flere av følgende områder:
med følelser, konsentrasjon, oppførsel eller med å komme overens med andre mennesker ?

	Nei	Ja- små vansker	Ja- tydelige vansker	Ja- alvorlige vansker
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du har svart "Ja", vennligst svar på følgende spørsmål:

- Hvor lenge har disse vanskene vært tilstede?

	Mindre enn en måned	1-5 måneder	6-12 måneder	Mer enn ett år
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Forstyrrer eller plager vanskene deg?

	Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Virker vanskene inn på livet ditt på noen av disse områdene?

	Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye
HJEMME / I FAMILIEN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FORHOLD TIL VENNER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LÆRING PÅ SKOLEN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FRITIDSAKTIVITETER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Er vanskene en belastning for de rundt deg (familie, venner, lærere osv.) ?

	Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Din underskrift

Datoen i dag

Tusen takk for hjelpen

© Robert Goodman, 2005

แบบประเมินจุดแข็งและจุดอ่อน

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

ทำเครื่องหมาย X ในช่อง ได้ข้อความ ไม่จริง จริงบ้าง จริงแน่นอน เพียงช่องเดียวในแต่ละข้อคำถาม กรุณาตอบทุกข้อ
ให้ใกล้เคียงความเป็นจริงกับพฤติกรรมของเด็กที่เกิดขึ้นในช่วง 6 เดือนที่ผ่านมา

ชื่อ เด็ก..... เพศของเด็ก ชาย
วัน เดือน ปีเกิดของเด็ก..... อายุของเด็ก.....ปี หญิง

	ไม่จริง	จริงบ้าง	จริงแน่นอน
1. ใส่ใจกับความรู้สึกของผู้อื่น	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. อยู่ไม่สุข เคลื่อนไหวมาก ไม่สามารถอยู่นิ่งได้นาน	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. บ่นปวดศีรษะ ปวดท้องหรือคลื่นไส้บ่อยๆ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. เต็มใจแบ่งปันกับเด็กอื่น (ขนม ของเล่น ดินสอ ฯลฯ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. แผลงฤทธิ์บ่อย หรืออารมณ์ร้อน	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ค่อนข้างอยู่โดดเดี่ยว มักเล่นตามลำพัง	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. โดยปกติแล้ว เชื่อฟัง ทำตามผู้ใหญ่บอก	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. มีความกังวลหลายเรื่อง ดูเหมือนกังวลบ่อย	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ช่วยเหลือถ้ามีใครบาดเจ็บ ไม่สบายใจหรือเจ็บป่วย	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. หยุกหยิก หรือเดินไปเดินมาตลอดเวลา	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. มีเพื่อนสนิทอย่างน้อยหนึ่งคน	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. มีเรื่องต่อสู้หรือรังแกเด็กอื่นบ่อยๆ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ไม่มีความสุข เศร้าหรือร้องไห้บ่อยๆ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. โดยทั่วไปเป็นที่ชอบพอของเด็กอื่น	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. วอกแวกง่าย ไม่มีสมาธิ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. วิตกกังวลหรือติดใจเมื่ออยู่ในสถานการณ์ใหม่ เสียความมั่นใจง่าย	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ใจดีกับเด็กที่อายุน้อยกว่า	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. พุดบดหรือขี้โกงบ่อยๆ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ถูกเด็กคนอื่นแกล้งหรือรังแก	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. มักอาสาช่วยเหลือผู้อื่น (พ่อแม่ ครู เด็กอื่น)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. คิดก่อนทำ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ขโมยของที่บ้าน ที่โรงเรียน หรือที่อื่น	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. เข้ากับผู้ใหญ่ได้ดีกว่าเข้ากับเด็กอื่น	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. มีความกังวลหลายเรื่อง หวาดกลัวง่าย	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. มีสมาธิในการติดตามทำงานจนเสร็จ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

โปรดกรอกเพิ่มเติมถ้าคุณมีความเห็นอื่น.....

(โปรดพลิกหน้าถัดไป)

โดยรวมคุณคิดว่าเด็กมีปัญหาในด้านอารมณ์ ด้านสมาธิ ด้านพฤติกรรม หรือความสามารถเข้ากับผู้อื่นด้านใดด้านหนึ่งหรือไม่

ไม่มีปัญหา	มีปัญหาเล็กน้อย	มีปัญหาชัดเจน	มีปัญหาอย่างรุนแรง
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ถ้าคุณตอบ “มีปัญหา.....” โปรดตอบข้อ 1) - 4) ต่อไปนี้ด้วย

1) ปัญหาที่มี เกิดขึ้นมานานเท่าไรแล้ว

น้อยกว่า 1 เดือน	1 - 5 เดือน	6 - 12 เดือน	มากกว่า 1 ปี
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) เด็กรู้สึกหงุดหงิดหรือไม่สบายใจกับปัญหาที่มีหรือไม่

ไม่เลย	เล็กน้อย	ค่อนข้างมาก	มากที่สุด
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) ปัญหาที่มี รบกวนชีวิตประจำวันของเด็กในด้านต่างๆ ต่อไปนี้หรือไม่

	ไม่เลย	เล็กน้อย	ค่อนข้างมาก	มากที่สุด
ความเป็นอยู่ที่บ้าน	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
การคบเพื่อน	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
การเรียนในห้องเรียน	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
กิจกรรมยามว่าง	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) ปัญหาที่มี ทำให้คุณหรือครอบครัวเกิดความยุ่งยากหรือไม่

ไม่เลย	เล็กน้อย	ค่อนข้างมาก	มากที่สุด
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ลายเซ็น..... วันที่

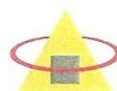
โปรดระบุความสัมพันธ์กับเด็ก (พ่อ/แม่/อื่นๆ).....

โปรดตรวจสอบอีกครั้งว่าท่านตอบครบทุกข้อ
ขอบคุณที่ให้ความร่วมมือในการกรอกแบบประเมินนี้

av Ernst Ottem og Jørgen Frost

Språk 6-16

Screening test
Testark
bokmål



Bredtvet kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Språk 6-16

© Ernst Ottem og Jørgen Frost

Elevens navn:	<input type="checkbox"/> Gutt <input type="checkbox"/> Jente
Skole:	Klassetrinn:
Testet av:	

	År	Måned	Dag
Testdato			
Fødselsdato			
Kronologisk alder			

Aldersgruppe		Råskårer		Skalerte skårer
6 til 16	Screening tester			
	Setningsminne		→	
	Ordspenn		→	
	Begreper		→	
		↓		
	Sum screening tester		→	
6 til 11	Supplerende tester			
	Fonologisk bevissthet			
	Rimord			
	Segmentsubtraksjon			
	Sum		→	
6 til 11	Grammatikk			
	Verbbøyninger			
	Flertall			
	Komparativ			
	Sum		→	
9 til 16	Lesehastighet			
	Lesing av ordkjeder			
	Lesing av korte ord			
	Lesing av lengre ord			
	Lesing av lange ord			
	Sum tid		→	
9 til 16	Antall inndelingfeil på Ordkjeder		→	

Profilmonster	Skalert Skåre	Screening	Ordspenn	Setningsminne	Begreper	Fonologisk bevissthet	Grammatikk	Lesehastighet
Over normalområde	5	•	•	•	•	•	•	•
Normalområdet	4	•	•	•	•	•	•	•
	3	•	•	•	•	•	•	•
Under normalområde	2	•	•	•	•	•	•	•
Risikogruppe	1	•	•	•	•	•	•	•

Notater

Screening: Minne

1. SETNINGSMINNE	
Avbryt etter tre ufullstendige setninger på rad. Ingen gjentakelser.	
Instruksjon: <i>Nå skal jeg lese noen setninger høyt for deg. Du må høre godt etter og gjenta akkurat det jeg sier.</i>	
Skåring: Notér 1 dersom setningen er helt riktig gjengitt, 0 dersom det er 1 eller flere feil	
Prøveoppgave: Kari har ei grønn kåpe	Skåre
1. Han sprang ut igjen.	
2. Først tapte vi, så vant vi.	
3. På skolen leker vi med bokstaver.	
4. Jenta sparket fotballen over hustaket.	
5. Mor og far reiste ut på tur i en liten kano.	
6. Pærene i hagen min er bedre enn dem i butikken.	
7. Line hadde en fin kjole på seg, fordi hun skulle være med mor.	
8. Vi vet at noen barn slutter å gråte når vi gir dem noe å spise.	
9. Hun er så flink til å spille gitar at hun kan bli med i et rockeband.	
10. Jenta stoppet og kjøpte brus, selv om hun kom for sent på skolen.	
11. Hvis det ikke slutter å regne snart, blir de nødt til å avlyse utekonserten.	
12. Før elevene på videregående fikk gå ut, måtte de levere inn besvarelsene på matteprøvene.	
13. Gutten som skulka treninga, fikk ikke lov til å spille på laget før det var gått en uke	
14. Dersom treneren hadde latt oss slutte treninga tidligere, ville vi ha vært hjemme for lenge siden.	
15. Da skoledagen var slutt, bestemte elevene seg for å sykle en tur før de dro hjem.	
16. Bibliotekaren har tolv nye mattebøker for åttende klasse, som er reservert for oss.	
Sum	

2. ORDSPENN	
Avbryt etter tre nullskårer på rad. Ingen gjentakelser.	
<p>Instruksjon: <i>Nå skal jeg si noen ord etter hverandre og du skal si de samme ordene. Ordene leses med en hastighet på ca. ett ord pr. sekund. Skriv ned det barnet sier i samme rekkefølge som det barnet sier.</i></p> <p>Skåring: Notér 1 dersom alle ord er i riktig rekkefølge, 0 dersom ett eller flere av ordene er utelatt, innskutt (nytt ord) eller i feil rekkefølge.</p>	
Prøveoppgave: Tann – Sekk – Kokk	Skåre
Tre ord	
1. Sønn – Tull – Klegg	
2. Sild – Mild – Vill	
3. Rusk – Hegg – Fikk	
4. Ball – Kall – Fall	
Fire ord	
5. Sann – Rygg – Kokk – Mutt	
6. Tinn – Vind – Finn – Kinn	
7. Grønn – Kan – Kutt – Vind	
8. Tann – Kan – Sann – Land	
Fem ord	
9. Brekk – Lett – Kull – Rygg – Tann	
10. Drønn – Gutt – Flekk – Takk – Dregg	
11. Hegg – Legg – Vegg – Dregg – Klegg	
12. Butt – Kutt – Mutt – Putt – Gutt	
Sum	

Screening: Begreper

3. MOTSETNINGER		
Avbryt etter tre feil svar etter hverandre. Gjentakelser tillatt.		
Instruksjon: <i>Nå skal du finne det motsatte ordet av det jeg sier.</i> Skåring: Notér 1 for riktig svar, 0 for feil svar.		
Prøveoppgave: Er kapteinen liten eller er han _____ (Stor)?		Skåre
1. Er jakken pen eller er den _____ (Stygg)?		
2. Er gulvet vått eller er det _____ (Tørt)?		
3. Er buksene vide eller er de _____ (Trange, smale)?		
<i>Hva er det motsatte av:</i>		
4. Starte	(Stoppe, slutte)	
5. Feig	(Tapper, modig, tøff)	
6. Tam	(Vill)	
7. Synke	(Flyte, stige)	
8. Krympe	(Vokse)	
9. Sende	(Ta i mot, motta, få)	
10. Stramme	(Løse, slakke)	
11. Finne	(Miste, gjemme)	
12. Tømme	(Fylle)	
13. Optimist	(Pessimist)	
14. Konkret	(Abstrakt)	
4. ORDKUNNSKAP		
Avbryt etter tre nullskårer på rad. Gjentakelser tillatt.		
Instruksjon: <i>Hva er ...? eller Hva betyr...?</i> Skåring: Notér 1 for alle betydninger av et ord som man kan finne i vanlige ordbøker. 0 dersom svaret er åpenbart galt, svært vagt eller har et fattig meningsinnhold (jf. Appendiks i manualen)		
Prøveoppgave: Hva er en hatt? (Til å ha på hodet, et hodeplagg)		
15. Hva er en paraply?	(Den beskytter deg mot regn)	
16. Hva er en seng?	(Sted å sove, møbel, madrass)	
17. Hva er en tulipan?	(Plante, blomst, den vokser og gror)	
18. Hva er et brev?	(Skriver og sender, et kort, legger i postkassen)	
19. Hva er en spiker?	(Banke, hamre den inn i noe. Den er skarp og til å banke på)	
20. Hva er en belønning?	(Finnerlønn, dusør, erstatning, vederlag, påskjønnelse, noe du får når du har gjort noe)	
21. Hva er et mikroskop?	(Et instrument du kan se små ting i)	
22. Hva betyr presis?	(Punktlig, nøyaktig, akkurat)	
23. Hva betyr lojalitet?	(Trofasthet, støtte, troskap)	
24. Hva er en fabel?	(Historie, myte, legende)	
25. Hva er en fure?	(Fordypning, rynke)	
26. Hva betyr konsumere?	(Fortære, forbruke)	
Sum for deltestene 3 + 4		

Supplerende: Fonologisk bevissthet

5. RIMORD	
Benytt alle oppgavene. Ingen gjentakelser.	
Instruksjon: <i>Finn det ordet som ikke rimer (ikke passer).</i>	
Skåring: Notér 1 dersom barnet finner ordet, 0 dersom barnet nevner feil ord.	
Prøveoppgave: Rusk – dusk – fusk – fisk	Skåre
1. Hus – mus – dun – pus	
2. Egg – sag – vegg – legg	
3. Sopp – hopp – kopp – kott	
4. Fille – pille – dille – følge	
5. Bil – mål – mil – sil	
6. Frekk – kjekk – hekk- mett	
7. Lang – tang – land – sang	
6. SEGMENTSUBTRAKSJON	
Benytt alle oppgavene. Ingen gjentakelser	
Instruksjon: <i>Hva blir igjen av ordet..... når du tar bort.....?</i>	
Skåring: Notér 1 for riktig svar, 0 for feil	
Prøveoppgave: nisselue - lue	
Sammensatte ord	
8. togkupé - kupé	
9. blyantspisser - spisser	
10. blåveis - veis	
11. busslomme - buss	
Stavelser	
12. viser - ser	
13. skole - le	
14. tidlig - lig	
15. bibliotek - li	
Lyder	
16. måle - m	
17. brekke - b	
18. veske - v	
19. smart - m	
20. bringe - r	
Sum for deltestene 5+6	

Supplerende: Grammatikk

7. VERBBØYNINGER	
Benytt alle oppgavene. Ingen gjentakelser	
Instruksjon: Nå får du høre en setning, men det mangler ett ord. Du skal legge til det ordet som mangler.	
Skåring: Notér 1 for riktig svar, 0 for feil svar.	
Prøveoppgave: Mor vekker babyen. Hva gjorde mor? Hun _____ (vekket) babyen. Hunden hopper over gjerdet. Hva gjorde hunden? Den _____ (hoppet) over gjerdet.	Skåre
1. Emma bader dokka. Hva gjorde Emma? Hun _____ (badet) dokka.	
2. Far kjøper en bil. Hva gjorde far? Han _____ (kjøpte) en bil.	
3. Markus ringer til Kari. Hva gjorde Markus? Han _____ (ringte) til Kari.	
4. Ida kjører moped. Hva gjorde Ida? Hun _____ (kjørte) moped.	
5. Nora hjelper gutten. Hva gjorde Nora? Hun _____ (hjalp) gutten.	
6. Tobias finner en skatt i kofferten. Hva gjorde Tobias ? Han _____ (fant) en skatt.	
7. Mor stryker Maria over håret. Hva gjorde mor? Hun _____ (strøk) jenta over håret.	
8. Lise drikker av koppen. Hva gjorde Lise? Hun _____ (drakk) av koppen.	
9. Andreas gir en presang til jenta. Hva gjorde Andreas? Han _____ (gav) en presang til jenta.	
10. Jonas står på hodet. Hva gjorde Jonas? Han _____ (sto) på hodet.	
11. Henrik klyper jenta. Hva gjorde Henrik? Han _____ (kløp) jenta.	
8. FLERTALL	
Benytt alle oppgavene. Ingen gjentakelser.	
Instruksjon: Nå får du høre en setning, men det siste ordet mangler. Du skal legge til det siste ordet.	
Skåring: Notér 1 for riktig svar, 0 for feil svar.	
Prøveoppgave: Emilie har en kopp, men Sandra har mange _____ (kopper) På rommet mitt har jeg en stol, men i klasserommet er det mange _____ (stoler)	
12. Maria har ei bok, men Julie har to _____ (bøker)	
13. Ingrid hadde vondt i én fot, men Emilie har vondt i begge _____ (føttene)	
14. I går så vi én film, men i dag skal vi se mange _____ (filmer)	
15. Nora har én hest, men Sander har mange _____ (hester)	
16. Ingrid har ett barn, men Sara har mange _____ (barn)	
17. Jonas har bare én tann, med Markus har mange _____ (tenner)	
18. Julie brukte bare én hånd, men Andreas bukte to _____ (hender)	
19. Magnus har bare én bror, men Henrik har mange _____ (brødre)	
9. KOMPARATIV OG SUPERLATIV	
Benytt alle oppgavene. Ingen gjentakelser.	
Instruksjon: Nå leser jeg opp en setning, og du skal legge til de ordene som mangler. Skåring: Dersom begge ordene er riktige, notér 1. Dersom ett eller begge ordene er feil, notér 0.	
Prøveoppgave: Julie er pen, men Maria er _____ (penere) , og Ingrid er _____ (penest) Håkon løper fort, men Ole løper _____ (fortere), og Espen løper _____ (forrest)	
20. Andreas er snill, men Martin er _____ (snillere) og Emilie er _____ (snillest)	
21. Jonas er stor, men Kristian er _____ (større) og Magnus er _____ (størst)	
22. Sander er tung, men Martin er _____ (tyngre) og Andreas er _____ (tyngst)	
23. Martin er god, men Maria er _____ (bedre) og Emilie er _____ (best)	
Sum deltestene 7 + 8 + 9	

Supplerende: Lesing

10. ORDKJEDER : LESEFEIL	
Administreres for barn fra ni år og oppover.	
Instruksjon: Gi vedlegg 1 til barnet. Si til barnet: <i>Nå skal du få lese noen lange ord. Inne i ordene er det gjemt noen små ord. Kan du prøve å finne dem? Sett strek mellom hvert ord du kan finne.</i> Dersom eleven leser flere enn tre ordkjeder feil, avbryt testingen. Gå likevel videre med 11 og 12 på en dynamisk måte. Skåring: Notér 0 poeng dersom ordkjeden er riktig inndelt og 1 poeng dersom det er feil inndelt.	
Prøveoppgave: sagvilby	Skåre
1. morheihus	
2. tegåsto	
3. veisolbad	
4. pelsfemgutt	
5. gatefarbra	
6. barnhårfet	
7. elvtrejente	
8. bosykkelfred	
9. takkpilkaffe	
10. vårepletann	
11. grøtgressute	
12. prøvestolfly	
13. sistmellomdyr	
14. palmeøvejakt	
15. ivrigbrorkino	
16. skapfylkestop	
	Sum feil
11. ORDKJEDER : TID	
Administreres for barn fra ni år og oppover	
Instruksjon: Bruk vedlegg II. Si til barnet: <i>Nå skal du lese ordene så riktig og fort du kan. Les ordene høyt, og pass på å si ordene riktig.</i> Ikke rett på eleven. Skåring: Notér tiden i sekunder for hele listen.	Tid
	Lesing av ordkjeder
12. ORDLESING : TID	
Bare for aldersgruppen ni år og oppover	
Instruksjon: <i>Nå skal du lese disse ordene så fort du kan.</i> Skåring: Ta tiden for hver gruppe av ord. Notér tiden.	
Korte ord	
Lengre ord	
Lange ord	
	Samlet tid for deltestene 11 + 12

Vedlegg 1

Prøveoppgave: sagvilby

morheihus

tegåsto

veisolbad

pelsfemgutt

gatefarbra

barnhårfet

elvtrejente

bosykkelfred

takkpilkaffe

vårepletann

grøtgressute

prøvestofly

sistmellomdyr

palmeøvejakt

ivrigbrorkino

skapfylkestopp

Vedlegg 2

morheihus

tegåsto

veisolbad

pelsfemgutt

gatefarbra

barnhårfet

elvtrejente

bosykkelfred

takkpilkaffe

vårepletann

grøtgressute

prøvestolfly

sistmellomdyr

palmeøvejakt

ivrigbrorkino

skapfylkestopp

Vedlegg 3

1. Korte ord

se
lo
vi
ni
kø
ape
tå
ola
ga
lua



09sd19741

2. Lengre ord

vise
gåte
make
eske
grøt
helt
lampe
huske
løper
plante

3. Lange ord

ferien
larvene
torsdager
frimerke
admiral
noenlunde
torpedere
uforsiktig
imidlertid
nysgjerrig