



Espen Egeberg

## Spesifikke språkvansker og flerspråklighet

### ABSTRAKT/INNLEDNING

*Både barn med spesifikke språkvansker, og barn som er i en innlæringsfase på et nytt språk vil streve med læring og språkbruk, spesielt når de må bruke språket i mer avansert kommunikasjon og læring gjennom språket i barnehage og skole. Ved flerspråklighet kan det også være en utfordring å vurdere om det foreligger spesifikke vansker med språk som tilsier en spesiell tilrettelegging, eller om det er forbigående vansker i forbindelse med læring av et nytt språk, og behov for andre typer av tilrettelegging. Hva kjennetegner, skiller og forener barn med primære eller spesifikke språkvansker og barn som er i gang med å lære et nytt språk?*

*Espen Egeberg er seniorrådgiver ved Statped sørøst. Han har spesiell kompetanse innen språklige- og kognitive vansker og flerspråklighet, og har blant annet skrevet boka Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid (2007) og Flere språk - flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk (2012).*

## KJENNETEGN VED SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER

Spesifikke språkvansker er som det ligger i navnet vansker som spesifikt angår språkferdigheter. Det innebærer signifikante vansker eller avvik i språkutviklingen uten at dette har sammenheng med andre vansker som nedsatt hørsel, neurologiske eller kognitive avvik (Leonard med flere 2007). Vanskene kan gi seg utslag på ulike språkferdigheter, som syntaks, morfologi, ordkunnskap eller pragmatikk, både på talespråk og språkforståelse, og gir oftest en sen utvikling av talespråk fra tidlig alder (Kohnert 2010). Felles for disse vanskene er at ferdighetene ikke utvikler seg som forventet, tross normal intelligens, og uten at vanskene har sammenheng med sosiale, medisinske eller emosjonelle vansker (Egeberg 2012). Det er enighet om at spesifikke språkvansker har sitt grunnlag i neurologi og neurologisk utvikling, men det er ulike syn på hvilke språklige-neurologiske forhold som ligger bak vanskene (Paradis 2010c). I faglitteraturen er det hovedsakelig to teoretiske vinklinger på disse vanskene. Den ene har fokus på at det foreligger en utviklingsmessig forsinkelse i språklig utvikling sammenlignet med andre kognitive funksjoner. Den andre har fokus på at det foreligger spesifikke prosesseringsvansker eller vansker med å bearbeide språklig informasjon raskt og effektivt nok (Håkansson 2010, Leonard 1998). Det er ikke nødvendigvis noen motsetning mellom disse, og begge disse teoretiske utgangspunktene kan være et nyttig grunnlag i forhold til vurdering og tilrettelegging.

Vanskene gir gjerne en sen og upresis behandling av språklig informasjon, som blant annet gjør det vanskelig å forstå verbal kommunikasjon når det er lite støtte i kunnskap eller kontekst (Graf Estes med flere 2007). Nye ord læres og huskes derfor også i mindre grad (Fey med flere 2003). Innhold i mer komplekse grammatiske konstruksjoner blir oftest vanskelig å oppfatte (for eksempel passivsetninger eller avansert bøyning), samt sammensatt språklig informasjon, som eksempelvis lange setninger, innskutte set-

ninger, mange momenter å huske på mens man lytter eller leser (Montgomery med flere 2009, Christensen 2008). Dette gjør at det blir vanskelig å få med seg innholdet i samtaler og ulike læringssituasjoner. Hvis barnet selv har et rimelig flytende og upåfallende talespråk, kan det være lett å overse slike forståelsesvansker (Egeberg 2012).

I internasjonal forskning på språkvansker har det vært mye fokus på morfo-syntaks, det vil si vansker med setningsoppbygging og bøyningsmønstre (Armon-Lotem 2012). Slike utslag eller kjennetegn vil variere noe i ulike språk. I diagnostisering av språkvansker kan det derfor være en utfordring å bruke denne forskningen på tvers av ulike språk. Engelskspråklige barn med spesifikke språkvansker har eksempelvis en tendens til å beherske irregulære verb bedre enn regulære (Bjerkan 2000). Norsk verbbøyning er derimot noe mer kompleks enn engelsk. På norsk er det i språkvanskegruppen funnet en overrepresentasjon av vansker med sterke verb (Bjerkan 2000). I denne undersøkelsen hadde norskspråklige barn med spesifikke språkvansker i alderen 6 til 8 år en tendens til generelt svake skårer på en morfologisk prøve hvor de skulle bøye verb i preteritum. De hadde en større tendens enn barna uten vansker til å bruke nåtids- eller infinitivform i stedet for fortid som respons, en tendens som tilsvarte normen for fireåringer uten vansker. Engelskspråklige studier tyder på at grammatiske vansker ved spesifikke språkvansker gjerne er fremtredende frem mot tidlig skolealder, men at disse vanskene blir mindre synlige senere (Kohnert med flere 2009). Her kan det også være variasjon i forhold til ulike språk og kulturelle sammenhenger.

Spesifikke språkvansker vil oftest innebære vansker på flere områder av språket enn grammatikken men får ofte ikke så mye fokus hvis grammatiske ferdigheter er hovedfokus i utredning av vanskene (Fernald & Marchman 2012). Barn med spesifikke språkvansker ser ut til å være mer sårbare i forhold til å oppfatte og bruke fonologisk og semantisk informasjon, spesielt i komplekse sammenhenger (Alt & Suddarth 2012). Når

forståelse krever oversikt over både semantikk og setningsoppbygging, det vil si komplekse strukturer, kan dette gi økte vansker med å oppfatte innholdet (Pizzioli & Schelstraete 2013). Hos 7-åringer med språkvansker ble det spesielt funnet vansker med å oppfatte fonetisk informasjon i slutten av ord, mens de klarte dette bedre enn normalt i starten av ord (Ibid). Semantiske vansker er svært vanlig og fører gjerne til vansker med å forstå innholdet i språket, inklusive ordlæring, ordforråd, ordkunnskap og ordbruk. Slike vansker kan være vanskelig å oppdage og ta hensyn til i barnehage og skole hvis barnet ikke har tydelige vansker med talespråket. Det er ofte et betydelig svakere ordforråd enn jevnaldrende i tidlig alder (Alt & Suddarth 2012). Ordforrådet kommer gjerne i gang i skolealder, men vil vanligvis fortsette å være svakere enn gjennomsnittet. Dette gir et stort behov for tilpasning av opplæringen.

En og samme type språkvanske kan fremstå ulikt hos ulike personer, både i forhold til fonologi, syntaks og grammatikk, semantikk og pragmatiske forhold (Lyster 2008). Hvordan språkvanskene arter seg for den enkelte vil også ha sammenheng med forhold som variasjon i kognitive ferdigheter, kunnskaper, erfaringer og andre personlige forutsetninger, i tillegg til læringsmiljø og pedagogikk. Erfaringer med språket som brukes og kunnskaper om innholdet i kommunikasjon og læringsinnhold påvirker i stor grad læringsutbyttet, men også hvordan språkutvikling og eventuelle språkvansker arter seg. Vurdering av pedagogiske behov og effekter av ulik tilrettelegging er derfor en viktig del av utredning av språkvanskene, i tillegg å være viktig for effektive intervensjoner.

I tidlig alder kan det være vanskelig å skille mellom barn med en sen språkstart (barn som tar igjen forsinkelsen og ikke får påfallende språklige vansker senere) og barn som senere viser seg å ha spesifikke språkvansker (Fernald & Marchman 2012). I skolealder gir språkvanskene ofte begrensninger i tempo og kapasitet i prosessering av fonologisk, semantisk og grammatisk informasjon (Leonard med flere 2007). Barnets egen

språkbruk er da ofte mindre påfallende, og behov for tilpasninger kan derfor være lett å overse. Vanskene gir derimot problemer med å delta i aktiv læring og å få med seg læringsinnhold. Ungdom med språkvansker (10 til 16 år) ser ut til fortsatt å streve med å bruke komplekse setninger, og skårer fortsatt svakere på språklige enn ikke-språklige tester (Tuller med flere 2012).

Språkvanskene kan etter hvert gi vansker med å oppfatte det som foregår i klassen, sosiale vansker, rigiditet, og lite motivasjon i forhold til læring. Vansker med dialog om læringsinnhold og dermed reduserte erfaringer med språk og kunnskaper kan etter hvert også føre til mindre kunnskaper og svak utvikling på andre kognitive områder, også i voksenalder (Fernald & Marchman 2012). Gjennomføring av videregående utdanning for ettspråklige, engelske elever med spesifikke språkvansker så i en undersøkelse likevel ut til i større grad å henge sammen med nonverbal IQ (målt ved 11 år), dernest av lese- og skriveferdigheter (Conti-Ramsden med flere 2009).

## SIMULTAN FLERSPRÅKLIG UTVIKLING

Flerspråklige barn og unge er en svært sammensatt gruppe, med ulike erfaringer og kunnskaper på språkene de forholder seg til. Barn som vokser opp med flere språk parallelt fra tidlig alder (gjerne kalt simultan flerspråklighet) utvikler vanligvis fullgode ferdigheter på de språkene som læres og brukes aktivt med barnet, og uten noen spesielle vansker eller forsinkelser (Egeberg 2012, Paradis 2010c, Egeberg 2007). Derimot kan det være noen variasjoner i ferdigheter på de ulike språkene, som eksempelvis hvilke ord de har kunnskaper om på hvert språk. Slike ferdigheter vil i stor grad ha sammenheng med de erfaringer barnet har med de ulike språkene og kvalitet av språklæringen på dette språket. For eksempel vil noen kunne ha bedre ordkunnskaper innen skolerelaterte områder på norsk hvis dette har vært skolespråket, mens de kan ha bedre ordkunnskaper på førstespråket/hjemmespråket på områder som har vært mer aktuelle i famili-

ens aktiviteter. Ved rimelige læringsmuligheter på minst ett av språkene vil simultant flerspråklige normalt ikke ha noen spesielle språklige vansker, og diagnostisering av språkvansker blir derfor mindre problematisk.

#### SEKVENSIELL FLERSPRÅKLIG UTVIKLING

Når læring av et nytt språk begynner senere enn ca. tre-års alder (gjørne kalt sekvensiell flerspråklighet) er det flere faktorer som innvirker på hvor raskt og godt språkutviklingen går. Alder for når andrespråklæringen begynner har stor innvirkning. I tillegg vil kvalitet og intensitet av erfaring og opplæring, generell kunnskapsmengde, miljø og læringsbetingelser, samt medfødte forutsetninger påvirke språkutviklingen (Egeberg 2007, Hulk & Unsworth 2010). Generelle erfaringer og kunnskaper, samt ferdigheter på og gjennom førstespråket påvirker også muligheter for å lære et nytt språk raskt. Er førstespråket brukt i mer formell opplæring som i barnehage eller skole gir dette også et bedre grunnlag for å forstå og lære et nytt språk (Egeberg 2007). I utgangspunktet vil flerspråklige utvikle best språkferdigheter på det språket de har hatt mest erfaring med, og kvalitetsmessig best opplæring på gjennom barnehage og skole. Meningsfull og forståelig språkbruk sammen med barnet, samt mengde og kvalitet/type av erfaring vil innvirke både på hvordan andrespråkutviklingen forløper og hvordan eventuelle språkvansker fremtrer.

Likhet mellom første- og andrespråket har betydning for muligheter for gjenkjenning og overføring, og dermed læring av et nytt språk (Barac & Bialystok 2012). Overføring av kunnskaper og ferdigheter lært gjennom ett språk er en viktig faktor i læring av et nytt språk, og gjør at man ikke trenger å lære alle språkferdigheter og all kunnskap om nye ord på nytt. Slik overføring kan inkludere ulike sider ved språk og kunnskap, og grad av overføring vil være avhengig både av ulike forutsetninger hos barnet og miljømessig tilrettelegging. Overføring av ferdigheter styrkes gjennom gjenkjenning av erfaringer og innhold, som gjør at barnet eksempelvis ras-

kere kan koble et nytt ord det hører til innhold og bruk det har lært på et annet språk (Egeberg 2012, Egeberg 2007).

Når barn begynner læring av et nytt språk senere enn rundt tre års alder tar det mellom fire og åtte år før de oppnår like gode språkferdigheter på det nye språket som jevnaldrende enspråklige (Singleton 2004, Egeberg 2007). Før dette er oppnådd vil ikke språket være fullgodt som læringsspråk uten spesiell tilrettelegging. Grunnleggende grammatikk, uttale og kommunikasjonsferdigheter kan læres raskere, men dette vil påvirkes av ulike forhold, som hvilken alder læring av det nye språket begynner og forutsetninger hos barnet og i miljøet. I en undersøkelse av kinesiske femåringer som begynte læring av engelsk tok det tre år før de fikk rimelig høye skårer på grammatisk korrekthet på engelsk (Paradis 2010c). En annen undersøkelse tyder på at barn som begynner å lære et nytt språk mellom tre og ni års alder kan lære de grunnleggende morfologiske og syntaktiske sidene ved det nye språket innen ett år, men under forutsetning av tilstrekkelig kvalitet og mengde av erfaringer (Petitto 2009). De aller fleste barn som begynner å lære et nytt språk rundt 12- års alder trenger mer enn tre års eksponering for å oppnå aldersadekvate grammatiske ferdigheter eller ordkunnskaper på engelsk andrespråk (Chondrogianni & Marinis 2012). Ordkunnskapene tar lengst tid å lære, og er i større grad avhengig av innholdet i opplæring, samt intensitet og kvalitet på denne. Nødvendigheten av å måtte lære ord for ulike mentale begreper og erfaringer på flere språk vil kreve tilstrekkelig tid og eksponering for hver av språkene.

Paradis (Paradis 2010b) mener at sekvensielt tospråklige kan ha en senere språkutvikling i en toårsperiode i tidlig alder enn tilsvarende enspråklige uten spesifikke vansker, men dette er ikke tydelig i alle undersøkelser, og vil i stor grad kunne ha sammenheng med læringsbetingelser. Influens eller overføringer fra førstespråket kan også i noen tilfeller innvirke negativt på andrespråklæringen. For eksempel kan det være vanskeligere å

lære nytt innhold i et ord som ligner på førstespråket men som har annet innhold. Ulikheter i fonetikk og uttale, og til en viss grad grammatikk i et nytt språk kan også påvirke andrespråkutviklingen og gi ulike feil og avvik (Hui 2010, Kremer-Sadlik 2005). Det er derimot ikke funnet klare sammenhenger mellom spesielle førstespråk og spesielle feilformer eller vansker på andrespråket (Egeberg 2007). Analyser av feilformer på andrespråket og oppbygging av førstespråket er derfor vanskelig å bruke i diagnostisering av spesifikke språkvansker eller tilsvarende utredning. Ved å utnytte pedagogiske muligheter i forhold til språklig bevissthet og overføring kan derimot noe av disse sårbarhetene reduseres eller vendes til en fordel (Egeberg 2012, Paradis 2010c).

Barn som begynner læring av et nytt opplæringsspråk samtidig med skolestart ser ut til å være spesielt sårbare i forhold til utvikling av språkferdigheter og å få med seg opplæring gjennom det nye språket (Egeberg 2007, Rönnerberg & Rönnerberg 2001). Ordkunnskap og andre semantiske sider ved språket, samt kunnskaper om referanser i det man kommuniserer om vil gjerne være viktigere enn korrekt grammatikk og fonologi for å få med seg opplæring gjennom språket. Slike ferdigheter tar det som nevnt flere år å utvikle i tilstrekkelig grad. Inntil andrespråket er god utbygd som læringsspråk er det vesentlig at førstespråket aktiviseres i opplæringen. Dette skal sikre at barnet har et språk for læring inntil andrespråket fungerer godt nok, og for å stryke overføring av ferdigheter til andrespråket. I tillegg vil det ha en stor egenverdi å beherske flere språk og kunne kommunisere med og lære av familie og andre talere av dette språket.

#### SPRÅKVANSKER VED FLERSPRÅKLIGHET

Hvilken innvirkning vil det å lære flere språk ha på spesifikke språkvansker, og hvordan påvirker språkvanskene læring av flere språk? Foreliggende forskning tyder på at det å forholde seg til og lære flere språk i utgangspunktet ikke er noen ekstra vanske, eller påvirker

språkutvikling negativt, heller ikke ved spesifikke språkvansker eller utviklingshemning (Egeberg 2012, Kohnert 2010, Petitto 2009, Westman med flere 2008, Genesee 2004, Paradis med flere 2003). Enkelte variasjoner er likevel funnet. En undersøkelse av Westman med flere (2008) viste like profiler hos ett- og tospråklige 5-6 åringer med spesifikke språkvansker, med unntak av navngiving og setningsminne på språktesten NEPSY. Det siste kan ha sammenheng med at vokabularet på hvert språk var noe lavere. Også i senere alder vil flerspråklige kunne ha noe lavere ordkunnskap på hver av språkene, men vil gjerne samlet har like gode eller bedre ordkunnskaper sammenlignet med tilsvarende enspråklige. Steenge (2006) finner noe større vansker med vokabular og morfo-syntaks hos flerspråklige 6-8 åringer. Barn med spesifikke språkvansker hadde i denne undersøkelsen hovedsakelig vansker med fonologi, som artikulasjon og auditiv diskriminering, mens tospråklighet i større grad hadde sammenheng med lavere ordkunnskap på hver av språkene. Hvordan dette slår ut vil også kunne ha sammenheng med type av spesifikke språkvansker, og med ulike individuelle språklige og nonverbale styrker og vansker. Flerspråklige barn med spesifikke språkvansker kan i noen tilfeller få redusert erfaring med hver av språkene på grunn av vansker med å forstå, spesielt hvis det ikke tilrettelegges spesielt for å motvirke dette. Både opplæring på et andrespråk og i liten grad behersker og utilstrekkelig stimulering på førstespråket når dette ikke brukes i opplæring kan gi slike reduserte språklige og kunnskapsmessige erfaringer. Kohnert med flere (2005) mener å finne at barn med språkvansker spesielt kan ha vansker med å overføre språklige og metaspråklige ferdigheter mellom språk hvis de ikke får støtte og trening på dette. Etter som barn med slike språkvansker trenger spesielt god tilrettelegging for språkutvikling vil dette kunne gi en ekstra sårbarhet. Dette vil da ikke ha direkte årsak i flerspråkligheten, men en utilstrekkelig tilpasset opplæring.

Spesifikke språkvansker har bakgrunn i en medfødt, nevrologisk vanske i forhold til språkforståelse og/eller -bruk. Vanskene vil

derfor gi seg utslag på alle de talespråk barnet lærer, men de kan gi seg noe forskjellig utslag på ulike språk (Leonard 2000, Kohnert 2008). Slike ulike utslag kan blant annet ha sammenheng med språkernes ulike oppbygging (spesielt fonologi, syntaks og morfologi), og dermed ulike utfordringer i forhold til å lære språket. Språkvansker kan også arte seg ulikt etter i hvilken alder et språk ble lært. Tidlig innlæring gir bedre mulighet for å lære det grunnleggende lyd- og grammatikksystemet i språket. Miljømessige læringsbetingelser som lengde, innhold og kvalitet av innlæringen, deriblant om språket er brukt og lært i formell opplæring eller i en uformell sosial kontekst, vil i stor grad påvirke språklæring og ferdigheter, også ved spesifikke språkvansker. Dette gjør at barnets erfaringer og språkmiljø blir viktig å vurdere sammen med funksjonsutfordringer av ulike sider ved språkferdighetene.

Det ser også ut til at flerspråklighet og det å måtte forholde seg til ulike språk kan gi visse språklige fordeler, også ved spesifikke språkvansker (Egeberg 2012, Paradis 2010c). Noen av disse fordelene kan dels redusere effektene av språkvansker og gi spesialpedagogiske muligheter. Spedbarn som eksponeres for flere språk fra fødselen ser ut til å utvikle større sensitivitet for fonetiske kontraster, og en større utviklingsmessig mulighet for å erfare og oppfatte slike kontraster (Petitto 2009). Petitto fant i nevrologisk skanning av flerspråklige voksne at de som lærte språkene før femårsalder prosesserte språkoppgaver på tvers av språk med større letthet og korrekthet, med mindre utfordring på frontal «overvåkning», og ellers på samme måte som enspråklige. Voksne som hadde lært språket senere (sekvensielt) gjorde flere feil, og måtte bruke mer frontal vurdering i oppgavene.

Også sekvensielt tospråklige kan få et fortrinn ved at de raskere kan opparbeide hurtig, bevisst behandling av verbal informasjon. På den annen side kan de forsinkes noe i ekspressive ferdigheter som produksjon av ord siden de i større grad forholder seg til vokabular på to språk (Chondrogianni & Marinis 2012). I undersøkelsen til Chondrogianni & Marinis var oppgavene blant annet avhengig av

ekspressive ferdigheter og reaksjon. Viktighet av støtte i underliggende grammatiske kunnskaper ble også trukket frem i denne undersøkelsen. Både enspråklige og flerspråklige med spesifikke språkvansker hadde vansker med morfologi, men flerspråklige med mer enn tre års eksponering for språket klarte i større grad å forholde seg til utelatelser i grammatiske bøyningsformer. Begge grupper med språkvansker hadde lengre responstid og vansker med prosesseringskapasitet, noe som også er funnet i andre undersøkelser (Chondrogianni & Marinis 2012). Undersøkelsen viste relativt svakere ferdigheter på ord enn på grammatikk hos flerspråklige. Noe senere prosessering av ord hos flerspråklige kan for noen ha sammenheng med lavere ordkunnskap, men det kan også for noen være behov for noe mer tid til opphenting av ord og ordmening når koblingene til de rette ordene og det rette vokabularet ikke er tilstrekkelig automatisert.

Metalingvistisk bevissthet, eller ferdigheter i å reflektere over språkbruk og språkinnhold utvikler seg gjerne tidligere hos flerspråklige, og slike ferdigheter ser ut til å kunne overføres mellom ulike språk (Barac & Bialystok 2012). Flerspråklige ser også ut til å få et fortrinn når det gjelder eksekutive funksjoner, som raskt å kunne vurdere ordbruk eller andre språklige alternativer i oppgaver (Bialystok & Feng 2009, Prior & MacWhinney 2010). Mer systematisk arbeid med språklig bevissthet gjennom systematisk læring av, og bredere erfaringer med flere språk ser ut til å kunne virke som en støtte for å reflektere over og forstå språklig innhold. Slike metaspråklige ferdigheter eller bevissthet vil være en fordel ved spesifikke språkvansker gjennom at det kan støtte forståelse og mer bevisst læring av ord og kunnskap. Også i forhold til overføring av språklige ferdigheter til et nytt språk er bevissthet og refleksjon viktig.

#### LIKHETER OG FORSKJELLER I SPRÅKLIG UTVIKLING VED ANDRESPRÅKSUTVIKLING OG SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER

Det finnes flere likhetspunkter i språklige vansker mellom barn med spesifikke språkvansker og barn som er i gang med å lære et nytt språk, selv om vanskene har ulik årsak.

Slike likhetspunkter finnes både i forhold til feil bruk av enkelte grammatiske former, setningslengde og semantikk (Hulk & Unsworth 2010, Paradis & Crago 2000, Kohnert med flere 2009, Armon-Lotem 2012, Paradis 2010c, Egeberg 2007). For begge grupper er det vanlig med vansker med å uttrykke seg eller forstå, redusert aktivitet i læringssituasjoner, vansker med å få med seg læringsinnhold og svake resultater på kartlegginger og prøver (Egeberg 2012). Jeg vil her først se nærmere på grammatisk utvikling, deretter på semantisk utvikling ved henholdsvis læring av et nytt språk og ved spesifikke språkvansker.

#### GRAMMATISK UTVIKLING

Forskning på ulikheter i grammatiske avvik ved spesifikke språkvansker og flerspråklighet er begrenset og utfordrende å tolke, blant annet fordi det er vanskelig å finne sammenlignbare grupper av en- og flerspråklige. På norsk er det ikke funnet aktuelle undersøkelser på dette. Barn med spesifikke språkvansker har på engelsk en tendens til å være mindre presise i bruk av spesielle tidsbøyningsformer, de har en større tendens til å utelate dem enn å bruke dem feil, og dette gjelder både i spontan og fremkalt språkbruk (Paradis 2005). Eksempler på dette er tredje person entall *-s* ("Brigitte runs past here every day"), fortidsendelsen *-ed* (Brigitte jumped), og *be* som bindeord (Brigitte is fast) eller hjelpeverb ("Do you like to run?"). Flerspråklige barn gjorde ikke oftere eller forskjellige talespråklige feil i engelsk verbbøying, som *-s* i «travels», slik man gjerne finner ved spesifikke språkvansker i en undersøkelse av Paradis med flere (2003), men det er funnet en slik tendens hos yngre barn (4-8 år) med under 1 ½ års eksponering for engelsk. Vurdering av slike feiltyper forutsetter at barnet har hatt tilstrekkelig tid til å lære språkformen.

Hos fransktalende barn som lærte engelsk har man funnet vansker med grammatiske former både hos dem med og uten spesifikke språkvansker, og på svensk vansker med ordrekkefølge (Genesee 2004). I en tidlig inn-

læringsfase av engelsk er det for spansktalende barn med språkvansker funnet noe mindre bruk av enkelte bøyingsformer (Jacobsen & Schwartz 2002), men også en relativ styrke på irregulære verb på et nytt språk (ved 7-9 år) (Jacobsen & Schwartz 2005). For nederlandsk- og flerspråklige barn med språkvansker, 6-8 år, ble det funnet tilsvarende utfall på bøyning av verb, men ulikheter i frekvens (de Jong 2010). Både enspråklige og balansert tospråklige 5-6 åringer (engelsk-spansk) med svakere sosio-økonomisk status og språkvansker hadde i en undersøkelse signifikant mer vansker med bøyingsmønstre og bruk av pronomen på engelsk enn barn med tilsvarende bakgrunn uten språkvansker (Guitérrez-Clellen med flere 2008).

Hos enspråklige med spesifikke språkvansker ser det dermed ut til å være tendens til mer utelatelser og forenklinger, mens barn som er i en innlæringsfase av et nytt språk i større grad ser ut til å bruke grammatiske former feil eller overbruke innlærte former. Språkformer de har oppfattet i det nye språket brukes i for mange og feil sammenhenger: Dette ses i mindre grad ved spesifikke språkvansker hos enspråklige, som oftere har utelatesfeil (Paradis 2010c). Grammatiske feilformer tilsvarende som ved språkvansker forekommer ofte de 3-4 første årene av innlæring av et nytt språk, men da mer i bruk av lærte bøyingsformer som overbrukes i ulike ord (Paradis 2010a). Ved spesifikke språkvansker er det gjerne de mer avanserte grammatiske former eller strukturer som blir vanskelige, som endring på ordrekkefølge for å fremheve hovedtema (topikalisering), bøyning av sterke verb (Bjerkan 2000). Paradis (2010c) viser derimot at det også foreligger undersøkelser som finner mer tendens til utelatesfeil enn overforbruk i begge grupper, så tendensen er ikke helt klar. Erfaring med språket ser dermed ut til å være en vesentlig faktor, og det kan være vanskelig å bruke grammatiske ferdigheter i vurdering og diagnostisering av språkvansker de første tre til fire årene av innlæring av et nytt språk, eller til personen har lært de øvrige grammatiske formene i vurderingsspråket.

## FONETISK UTVIKLING

Småbarn som viser større sensitivitet for fonologi på et nytt språk ser ut til å få en bedre utvikling av vokabularet (Kuhl med flere 2008). For yngre barn kan evne til fonetisk og semantisk gjenkjenning tenkes å skille barn som senere tar igjen en forsinket språkutvikling, både blant ett- og flerspråklige barn.

## SEMANTISK UTVIKLING

Semantikk, eller kunnskaper om innholdet i ord og setninger, er vesentlig for språklig forståelse og bruk. Selv om semantiske vansker har vært mindre fokusert når det gjelder diagnostisering av språkvansker er vanskene vanlige ved spesifikke språkvansker, og sentrale for språklig utvikling og læring. Ettspråklige småbarn (under 2 år) med forsinket språkutvikling som klarte seg best på gjenkjenning av ord i forhold til bilder hadde i en undersøkelse større tendens til senere akselerert vokabularutvikling, men også bedre resultater på arbeidsminneprøver ved åtte års alder (Fernald & Marchman 2012). Ordkunnskap ser derfor ut til å være en vesentlig faktor for utvikling av språkferdigheter også ved språkvansker.

Barn som er i ferd med å lære et nytt språk vil gjerne ha størst vansker med språklige oppgaver som krever mer erfaring med innhold og kunnskap, som ordkunnskap og benevnelse. Slike vansker kan være fremtredende selv etter flere års erfaring med andrespråket (Kohnert 2008). For denne gruppen vil den manglende erfaringen først og fremst henge sammen med redusert tid og kvalitet med språket. Barn med spesifikke språkvansker vil også vanligvis få et lavere ordforråd, og vansker med å få med seg innholdet i oppgaver og språkbruk. Dette henger spesielt sammen med vansker med å oppfatte, huske og hente opp nye ord de har lært (Alt & Suddarth 2012, Paul 2007). Ved spesifikke vansker har det vært tid og mulighet til å lære innholdet, men spesielle vansker med å oppfatte innhold og ord som derfor gir reduserte erfaringer.

Kunnskaper om ords innhold er spesielt viktig for forståelse av og minne for tekst eller

setninger. Minne for enkeltord når man ikke trenger å forstå ordet er mindre avhengig av slik ordkunnskap. Barn uten spesifikke språkvansker, men med lave ordkunnskaper skulle derfor relativt lettere kunne oppfatte og huske enkeltord ved lave krav til innholdsforståelse, for eksempel i pugging av rekker med enkeltord enn setninger og tekst hvor det er høyere krav til forståelse av ordene. Disse vil gjerne klare å få med seg mer komplekst innhold når ord og innhold er støttet i noe kjent, for eksempel gjennom at de er brukt i dialog eller gjennomgått på førstespråket med barnet i forkant.

## ERFARING

Erfaring med språk er vesentlig for å utvikle språkferdigheter. Som det fremgår over er det en klar sammenheng mellom lengde og kvalitet på slik erfaring og språkferdigheter ved sekvensiell flerspråklig læring. Erfaring med språkinnhold og språkformer vil derimot også innvirke på språkutvikling hos enspråklige, både med og uten språkvansker. Spesifikke språkvansker kan som nevnt gi reduserte erfaringer med språket selv om språket er brukt i miljøet fra tidlig alder. Miljøfaktorer som et rimelig stimulerende og kvalitetsmessig språkmiljø vil være spesielt viktig for utvikling av kunnskapssiden av språket (ordforråd, semantikk og bakgrunnskunnskap), mens grammatisk utvikling, spesielt på andrespråket, ser ut til å være mer avhengig av hvor lang tid man er eksponert for språket og i relativt mindre grad kvalitet og sosial bakgrunn (Cornips & Hulk 2008). Erfaring i noen tilfeller også influere på grammatisk utvikling hos enspråklige barn. Det er eksempelvis funnet grammatiske avvik hos enspråklige barn med bakgrunn i svake sosio-lingvistiske miljøer, eller der foreldre har brukt et andrespråk de ikke behersker i kommunikasjon med barnet (Hulk & Unsworth 2010).

Manglende erfaringer med førstespråket kan henge sammen med at språket blir brukt i begrenset grad hjemme, for eksempel ved at foreldre og søsken i stor grad bruker andre-

språket eller er i aktiv dialog om barnets erfaringer på førstespråket. Når førstespråket ikke brukes i opplæring, lesing av bøker eller annen avansert bruk vil det også bli mindre erfaring med avansert innhold i språket, inklusive mer avansert språklig bevissthet. Man kan dermed ikke sammenligne erfaringene med erfaringer som eksempelvis er forutsatt for normer i aktuelle språktester på dette språket. Slike vurderinger kompliseres av at det er stor indre variasjon i språkutvikling for barn som skal lære et nytt språk, uten at de svakeste av disse ser ut til å ha spesifikke språkvansker, og uten at det viser entydige sammenhenger med eksponeringslengde og målt IQ (Paradis 2010a). Det at det kan ta lengre tid å lære flere ulike sider av et nytt språk kan også gjøre at spesifikke vansker ikke kommer klart frem før etter flere år. Det foreligger ikke tilstrekkelig forskning på dette, og det er vanskelig å ha kontroll over hvordan feilmønstre vil slå ulikt ut på ulike språk, i ulik alder og kognitivt nivå, og samtidig med ulike kvaliteter av erfaringer med språkene og språkformene. Vurdering av både førstespråk og andrespråk, erfaring og tilrettelegging for språklæring, kognitive forutsetninger og hvordan språkferdighetene har utviklet seg er derfor vesentlig.

Med samme erfaring med vurderingsspråket vil man forvente at barn og elever med spesifikke språkvansker gjøre det svakere på språklige prøver sammenlignet med tilsvarende uten språkvansker. Som det fremkommer tidligere i artikkelen vil det kreves minst tre år med eksponering før det kan være mulig å skille mellom grammatisk utvikling hos barn med og uten språkvansker gjennom et nytt språk som læres sekvensielt. I tillegg til erfaringslengde med språket vil andre faktorer innvirke på språkferdighetene, som alder for start på læring av språket, kognitive forutsetninger, språkferdigheter på førstespråket, og kvalitet av "input". Individuelle variasjoner i forutsetninger, og vansker med å ha kontroll med variasjon i språklig erfaring gjør at feilkilder i vurderinger av grammatiske vansker vil være store også med mer enn tre års eksponering. Semantiske ferdigheter som ordkunnskap og kunnskaper om innhol-

det i dialog og opplæring ser ut til å ta lengre tid å bygge opp. Man må som nevnt regne med en erfaringstid på fire til åtte år for å ta igjen nivået til førstespråkstalere av språket.

#### FLERSPRÅKLIGHET OG SPRÅKVANSKER, EN DOBBEL VANSKE?

Enkelte undersøkelser kan tyde på en dobbelt negativ effekt av spesifikke språkvansker når man samtidig skal lære et nytt språk, men det er da uklart om gruppene som sammenlignes har sammenlignbar erfaringsbakgrunn med språkene. Lengde på ytringer og antall grammatiske ytringer i spontan tale lå for eksempel lavest hos tospråklige barn med spesifikke språkvansker i en undersøkelse av Steenge (2006). Denne gruppen hadde derimot også mindre erfaring med språket, og det kan være at dette har vært mer utslagsgivende. Ordforråd og ordkunnskaper er spesielt avhengig av tid og kvalitet på innlæring av språket. Ved start på andrespråklæringen rundt skolestart tar det som nevnt mellom fire og åtte år å bygge ut dette til et aldersforventet nivå. En eventuelt dobbelt vanske med språklæring for flerspråklige med spesifikke språkvansker vil derfor være mer sannsynlig de første årene.

En hovedvekt av forskningen tyder likevel på at det ikke er noen dobbelt vanske med nyinnlæring av andrespråk og spesifikke språkvansker. Flerspråklige med språkvansker har i flere undersøkelser vært like presise når det gjelder morfologi på begge sine språk som enspråklige med språkvansker (Paradis 2010c). Flere funn tyder heller på en «terapi-effekt» for språkvanskene ved flerspråklighet, blant annet gjennom den økte metaspråklige bevissthet som kan oppnås gjennom å bevisst veksle mellom og reflektere over språkbruk og språkinnhold (de Jong 2010, Paradis 2010c).

#### VURDERING AV SPRÅKVANSKER VED FLERSPRÅKLIGHET

Gjennomgangen over viser at det ofte kan være vanskelig å skille spesifikke språk-

vansker fra vansker som henger sammen med lite erfaringer med språket det vurderes gjennom. Internasjonalt viser også forskning tendenser til både over-, under- og feildiagnostisering av flerspråklige barn og elever med språkvansker (Kohnert med flere 2009). Vurdering av språkvansker hos flerspråklige vil derimot ikke være like problematisk i alle sammenhenger. Simultant flerspråklige med tilnærmet normal erfaring med språkene fra småbarnsalder vil i utgangspunktet ha samme forutsetning for språkutvikling som enspråklige med samme språkerfaring. Utredning av språkvansker kan da i prinsippet gjennomføres på det språket man har best mulighet til å vurdere, og resultatene tolkes som for enspråklige med tilsvarende språkerfaring på vurderingsspråket. Bruk av utredningsverktøy, og tolkning av resultater vil i prinsippet være som for enspråklige, og med de samme forbehold om bakgrunn, erfaring og forutsetninger man alltid bør ta hensyn til. Betydelig forsinket språkutvikling eller avvik i språkferdigheter vil med en slik erfaringsbakgrunn sannsynligvis ikke ha sammenheng med flerspråklighet, etter som flerspråklighet i seg selv ikke har sammenheng med språkvansker. Er det reduserte erfaringer på ett av språkene, men erfaring som skulle gi grunnlag for normal språkutvikling på et annet språk vil vurdering og tolkning av resultatene kunne gjøres i forhold til dette språket. Det forutsetter derimot tilgang på utredningsverktøy på språket, og at normering (erfaring i normeringsgruppen) og innhold i verktøyet er i samsvar med personens erfaringer (Egeberg 2007). Det kan for eksempel være problematisk å bruke tyrkiske tester med innhold normert i Tyrkia for en tyrkisktalende elev oppvokst i Norge.

Ved sekvensiell flerspråklighet og mistanke om reduserte erfaringer på vurderingsspråket/språkene vil vurderingene være mer usikre. Første utfordring vil være å innhente tilstrekkelig informasjon om erfaring med vurderingsspråket, både i forhold til språklig form (syntaks, grammatikk og fonologi) og innhold (semantikk og kunnskap). Utredning og diagnostisering gjennom et ikke utbygd andrespråk kan være problematisk. Selv for

ynge barn vil det gå minst tre år før man kan regne med at grammatiske ferdigheter nærmer seg det man kan forvente hos tilsvarende enspråklige, og som ofte er sammenligningsnorm i en utredning. Utbygging av aldersadekvat semantisk kunnskap tar lengre tid slik det tidligere er presisert. Både miljømessige muligheter og personlige forutsetninger, samt kvalitet og mengde av språklig erfaring vil påvirke utviklingen. Utfordringen i en utredning ligger derfor i å vurdere hvilken innvirkning de ulike faktorene kan tenkes å ha på språkutviklingen, hva man kan forvente av ferdigheter ut fra disse erfaringene, og om språkutviklingen samsvarer med de muligheter erfaringen gir.

Hvis det er aktuelt å vurdere gjennom førstespråket må det også her være kontroll over de erfaring og andre faktorer som kan gi grunnlag for utvikling av språket. Dette inkluderer både erfaringer med dagligspråk som brukes i nærmiljø og familie, mer utbygget språk gjennom dialog rundt bøker og fortellinger, og de mer avanserte språkferdigheter og kunnskap som gjerne læres i barnehage og skole. Det må videre vurderes om det er betydelig nok forskjell i verbal og nonverbal utvikling og ferdighetsnivå, og om det er sannsynlig at slike forskjeller har sammenheng med erfaring eller medfødte forutsetninger for å oppfatte verbalspråk og lære språklige ferdigheter.

## EN PROSEDYRE VED UTREDNING

En modell for utredning som inkluderer systematisk vurdering av erfaringsbakgrunn og miljø, kunnskaps- og ferdighetsutvikling, pedagogisk utprøving og systematisk funksjonskartlegging er presentert i Egeberg (2007/2012).

Første trinn i utredningen vil være å vurdere bakgrunn og erfaring. I utredningsmodellen tas det utgangspunkt i fire hovedområder av erfaringsbakgrunn og miljøforutsetninger som kan ha innvirket på læring og utvikling frem til nå: 1: Medisinske og fysiologiske faktorer, 2: Språklige erfaringer på aktuelle

språk, 3: Relevant kunnskap 4: Læringsmiljøet, inklusive innhold og tilrettelegging. I tillegg skal det under et femte område gis en beskrivelse av ferdigheter, mestring og læringsmiljø slik det fremstår nå. Denne informasjonen er grunnlaget for utredningen og tolkning av funnene, men gir også viktig informasjon om behov for pedagogisk tilrettelegging.

Andre tinn i utredningen vil gjerne være å prøve ut og vurdere praktiske ferdigheter og effekt av ulik pedagogisk tilrettelegging, fortrinnsvis i samarbeid med personale i barnehage og skole, samt foreldre. Dette gir innsikt i pragmatiske sider ved språkferdighetene, det vil si hvordan barnet mestrer språket som lærings- og kommunikasjonsredskap både på første- og andrespråket. Dette er også et viktig utgangspunkt for å vurdere behov og muligheter i forhold til pedagogisk tilrettelegging.

Tredje trinn vil være en funksjonsutredning av mer spesifikke ferdigheter gjennom tester, observasjoner og andre aktuelle vurderingsredskaper. Informasjon fra første og andre trinn vil utgjøre et viktig grunnlag for valg av vurderingsredskap, tilrettelegging av gjennomføringen og tolkning av resultatene.

I vurderingen vil det være aktuelt å beskrive både fonetisk, grammatisk, syntaktisk og semantisk kompetanse, men også ulke kunnskaper og mentale begrepssystemer (Egeberg 2012). Ferdigheter og kunnskaper på nonverbale områder er viktig å ta med i vurderingen. Det kan være aktuelt å vurdere språkferdighetene i tråd med teorier om spesifikke språkvansker:

- 1: Diskrepans: Funn som indikerer signifikant svakere verbale enn nonverbale ferdigheter, og uten at svake verbale ferdigheter i større grad kan forklares med manglende erfaring eller mulighet for læring av ferdighetene.
2. Kvalitative avvik eller forsinket utvikling på ulike områder: Funn som indikerer spesielle vansker med eksempelvis grammatikk, fonetikk, språkforståelse eller talespråk, og hvor dette ikke med rimelig-

het kan tillegges erfaringsbakgrunn og tidligere miljøforhold.

## UTREDNINGSREDSKAPER

Det finnes ingen tester som er generelt anvendbare for diagnostisering av spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn, unge og voksne. Aktuelle tester må gi mål på ferdigheter som skiller barn med og uten vansker. I tillegg må innhold og gjennomføring av testen sikre at det er disse og ikke andre funksjoner og ferdigheter som måles. Hvilke redskaper som velges vil bestemmes av hypoteser og målsetninger med utredningen. Den største utfordringen vil her ligge i normgrunnlaget for testen eller vurderingen. I normeringsgruppen som er brukt må det være klart hvem som har og ikke har vansker, og ikke minst må den som testes ha tilsvarende erfaring og andre forutsetninger som dem i normgruppen (Egeberg 2007).

## TOLKNING

Eksponeringsstid og kvalitet av erfaring med vurderingsspråket, enten det er første- eller andrespråket, vil være første grunnlag i vurdering av språkvansker hos flerspråklige. I en vurdering kan indikasjoner som styrker en hypotese om at vanskene har sammenheng med manglende erfaring med språket være:

- Utilstrekkelige erfaringer med vurderingsspråket, som for lite tid eller kvalitet.
- Språkmiljø og opplæring som ikke er tilpasset barnets forutsetninger.
- Tendens til mer overbruk enn utelatelser av grammatiske former.
- Relativ god forståelse og egen bruk av ferdigheter og kunnskaper som er lært.
- Mer vansker med kunnskapssiden av språket, men relativ bedre bearbeiding av kjent språklig informasjon.
- Normal utvikling på språket som brukes i familien.

Indikasjoner som styrker en hypotese om spesifikke vansker kan være:

- Mer omfattende språklige avvik som ikke kan forklares med fysiologi, språklig eller kunnskapsmessig erfaring eller andre miljøfaktorer.
- Vansker med å få med seg komplekst språkinnhold og løse språklige oppgaver etter at språkferdighetene som kreves er lært.
- Relativt større vansker med grammatikk, språkforståelse eller talespråk i forhold til kjent språklig innhold.
- Tendens til mer utelatelse og forenklinger enn overbruk av grammatiske former.
- En tendens til relativt raskere læring og bedre ferdigheter på nonverbale områder.
- Sen eller avvikende språkstart på språket som brukes i familien, og som ikke kan forklares med avvik i stimulering.
- Avvik i språkferdigheter både på første- og andrespråket.

Ved flerspråklighet må slike indikasjoner sees i en helhet og i forhold til gjennomgangen tidligere i artikkelen. Tendenser i en enkelt test eller forekomst vil vanligvis være utilstrekkelig for å trekke slutninger og tolke resultatene. Det er også viktig å ta forbehold i forhold til alder, miljøforutsetninger og modenhetsnivå, og at det finnes ulike undergrupper av språkvansker.

## PEDAGOGISK TILRETTELEGGING

Ved spesifikke språkvansker er det en ekstra sårbarhet i forhold til å få med seg det som skal læres i barnehage og skole. Reduserte språkferdigheter med bakgrunn i mindre erfaring med språket gir tilsvarende sårbarhet. Det er derfor behov for en tilrettelegging som både støtter forståelse og innlæring, og som samtidig bygger opp bedre språkferdigheter. Tilpasning av språkbruk og en tilrettelegging for forståelse må samtidig sørge for utfordringer og avansert læring slik at barna kan holde følge med læringskravene i skolen eller barnehagen. En tilpasning som medfører forenkling av språkbruk og læringsinnhold kan raskt redusere muligheter for dette, og kan også medføre lavere motivasjon. Både spesifikke språkvansker og et lite utbygd opplæringsspråk vil kunne redusere

muligheter for å delta aktivt i dialog om det som skal læres, noe som kan gi redusert erfaring med avansert fonologi, syntaks, semantikk og kunnskap (Egeberg 2012).

Gjennom å aktivisere og bygge på erfaringer, forarbeid med å lære sentrale ferdigheter, aktivt arbeid med ordlæring, og tilrettelegging med kontekststøtte for forståelse er det likevel mulig å holde et høyt nivå og høye forventninger til læring. Dette er noen av de tilretteleggingene som inngår i en modell for systematisk arbeid med læring og ny kunnskap presentert i Egeberg (2012). Tilrettelegging som gjør læringsinnhold meningsfullt og forståelig, samt refleksjon om språkinnhold og språkbruk gir muligheter for å motivere, utfordre og forsere læring av både kunnskap og språkferdigheter ved spesifikke vansker eller svake språkferdigheter. Ved spesifikke språkvansker er det en spesiell sårbarhet i forhold til å få med seg innhold i komplekse setninger, men støtte i forkunnskaper og en setningsoppbygging som gir gode muligheter til å forstå ord og innhold ut fra dette ser ut til å lette forståelsen (Pizzioli & Schelstraete 2013). For flerspråklige vil bevisst refleksjon med utgangspunkt i egne erfaringer og kunnskaper også gjennom førstespråket gi tilgang til flere erfaringer og kunnskaper, og bedre muligheter for å ta disse aktivt i bruk i læring av nye språkferdigheter og kunnskaper. Slik aktiv flerspråklig refleksjon gir også bedre muligheter for overføring av allerede innlærte ferdigheter på og gjennom de ulike språkene.

Høyere grad av språklig bevissthet, som blant annet kan oppnås gjennom refleksjon på tvers av språk, ser ut til å gi flere muligheter også ved spesifikke språkvansker. Større tilgang til kunnskaper om aktuelt tema og annen bakgrunnskunnskap øker mulighetene for å forstå eksempelvis innhold i det man leser når språkforståelsen er redusert, også på et nytt språk (Rydland med flere 2012). Det er rimelig å anta at slike kunnskaper også vil bedre annen språkforståelse, både ved spesifikke språkvansker og lite utbygd andrespråk.

Bevisst arbeid med ordkunnskap bedrer muligheter til å oppfatte og lære språk og

kunnskap. Godt utbygd ordkunnskap både gjennom flere språk og på opplæringspråket gir lettere gjenkjenning av informasjon uten for høy bruk av minne- og energi på bearbeiding, og kan også gi bedre fonologiske ferdigheter (Nickisch & von Kries 2009, Chondrogianni & Marinis 2012). Barn med spesifikke språkvansker har mer vansker med å lære ord og semantikk, både fra vanlige korte eksponeringer for nye ord, og i pedagogiske situasjoner hvor de lærer ord systematisk og med flere eksponeringer (Sheng & McGregor 2010). Vansker med å lese gir i skolealder mindre erfaring med ordkunnskap gjennom skrift og dialog rundt skrift, og kan være en del av forklaringen på at de ikke klarer å ta igjen ordforrådet (Gray 2006, Rice & Smolík 2007, Paul 2007). For å øke gjenkjenningen er det derfor nødvendig å sørge for at sentrale ord som skal læres allerede er noe kjent før de skal anvendes i mer avanserte læringssituasjoner, og de må brukes både bevisst og flere ganger over tid. I tillegg til mer kunnskap om enkeltord må det arbeides systematisk med hvordan ord og kunnskap henger sammen, hvordan de kan ordnes og kategoriseres på ulike måter, og hvordan de kan brukes i setninger. Dette gjelder både ved svake ferdigheter i språket, og når man har vansker med å oppfatte ords innhold slik det ofte er ved spesifikke vansker.

God oversikt over aktiviteter, tema og innhold i læringssituasjoner øker muligheter til å forstå og få med seg læringsinnhold ved svakere språklige ferdigheter. Oversikter kan både være visuelle oversikter over innhold og oppgaver, innarbeidede rutiner, og muntlige gjennomgang med utgangspunkt i kjent innhold. Slik oversikt kan også fungere som en kontekstuell støtte.

Ved flerspråklige med svake ferdigheter på opplæringspråket trenger spesielt hjelp til å oppdage sammenhenger i nye kunnskaper som skal læres, blant annet for lettere å kunne hente opp og koble det sammen med tidligere kunnskap og førstespråksferdigheter.

Denne koblingen kan da også fungere som en kontekststøtte. Et utviklet førstespråk og relevante forkunnskaper, for eksempel gjennom at barnet har hatt opplæring på førstespråket, kan slik gi raskere læring av tilsvarende ferdigheter og kunnskaper på et nytt språk. Tospråklig ordlæring ser for eksempel ut til å være mest effektiv når man går fra sterkeste språket til det antatt svakere. Undersøkelser tyder på at også flerspråklige barn med språkvansker lærer preposisjoner og pronomener raskere på begge språk når de læres på førstespråk før andrespråket (Thordardottir med flere 1997).

Ulike forutsetninger og behov for ferdigheter forutsetter tilpasninger med dels ulike pedagogiske målsetninger og tiltak, selv med samme hovedvanske. Eksempelvis vil arbeid med fonetiske ferdigheter for en med språkvansker som har behov for mer ordkunnskap i beste fall være bortkastet (Egeberg 2012). Det er også viktig å være klar på hva målsetningen med tilretteleggingen er. Førskolebarn med spesifikke språkvansker i en undersøkelse av Gray (2005) oppfattet eksempelvis lettest nye ord når de fikk semantisk støtte, men de brukte flere ord med fonologisk støtte. De mer generelle tilretteleggingene som er nevnt her må derfor alltid justeres med individuelle tilpasninger og tilrettelegging. En vurdering av individuelle forutsetninger og behov vil derfor være helt nødvendig for å tilrettelegge opplæringen.

# REFERANSER

- Alt, Mary & Rachael Suddarth. 2012. Learning novel words: Detail and vulnerability of initial representations for children with specific language impairment and typically developing peers. *Journal of Communication Disorders* 45:84-97.
- Armon-Lotem, Sharon. 2012. Introduction: Bilingual children with SLI. The nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition* 15:1-4.
- Barac, Raluca & Ellen Bialystok. 2012. Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development* 83:413-422.

- Bialystok, Ellen & Xiaojia Feng. 2009. Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and Language* 109:93-100.
- Bjerkkan, Kirsten Meyer. Verbal morphology in specifically language impaired children. Evidence from Norwegian. 2000. University of Oslo, Faculty of Humanities.
- Chondrogianni, Vasiliki & Theodoris Marinis. 2012. Production and processing asymmetries in the acquisition of tense morphology by sequential bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 15:5-21.
- Christensen, Rikke Vang. 2008. Hovedtræk i dagens SLI-forskning. *Dansk audiologipædi* 4:21-25.
- Cornips, Leonie & Aafke Hulk. 2008. Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research* 24:267-295.
- de Jong, Jan. 2010. Notes on the nature of bilingual specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 32:273-277.
- Egeberg, Espen. 2007. *Minoritetsspråklige med særskilte behov: En bok om utredningsarbeid*. Cappelen Damm.
- Egeberg, Espen. 2012. *Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fernald, Anne & Virginia A. Marchman. 2012. Individual Differences in Lexical Processing at 18 Months Predict Vocabulary Growth in Typically Developing and Late-Talking Toddlers. *Child Development* 83:203-222.
- Genesee, Fred. 2004. *Dual language development and disorders : a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Graf Estes, K., J. L. Evans & N. M. Else-Quest. 2007. Differences in the nonword repetition performance of children with and without specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50:177-195.
- Gray, Shelley. 2005. Word Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment: Effect of Phonological or Semantic Cues. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48:1452-1467.
- Gray, Shelley. 2006. The Relationship Between Phonological Memory, Receptive Vocabulary, and Fast Mapping in Young Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49:955-969.
- Guitérrez-Clellen, Vera F., Gabriela Simon-Cerejido & Christine Wagner. 2008. Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics* 29:3-19.
- Håkansson, Gisela. 2010. Development or impairment? *Applied Psycholinguistics* 31:293-297.
- Hui, Yan. 2010. The Role of L1 Transfer on L2 and Pedagogical Implications. *Canadian Social Science* 6:97-103.
- Hulk, Aafke & Sharon Unsworth. 2010. Bilingualism as a kind of therapy? *Applied Psycholinguistics* 31:297-303.
- Jacobsen, Peggy F. & Richard G. Schwartz. 2002. Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 23:23-41.
- Jacobsen, Peggy F. & Richard G. Schwartz. 2005. English Past Tense Use in Bilingual Children With Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology* 14:313-323.
- Kohnert, Kathryn. 2008. *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego, Calif.: Plural Pub.
- Kohnert, Kathryn. 2010. Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders* 43:456-473.
- Kohnert, Kathryn, Jennifer Windsor & Kerry Danahy Ebert. 2009. Primary of "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain and Language* 109:101-111.
- Kohnert, Kathryn, Dongsun Yim, Kelly Nett, Pui Fung Kan & Lillian Duran. 2005. Intervention with Linguistically Diverse Preschool Children: A Focus on Developing Home Languages(s). *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 36:263.
- Kremer-Sadlik, TamarConference Proceeding 2005 Sommerville
- Kuhl, Patricia K., Barbara T. Conboy, Sharon Coffey-Corina, Denise Padden, Maritza Rivera-Gaxiola & Tobey Nelson. 2008. Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e). *Philosophical Transactions of the Royal Society* 363:1000.
- Leonard, Laurence B. 1998. *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Leonard, Laurence B., Susan E. Weismer, Carol A. Miller, David J. Francis, J. Bruce Tomblin & Robert V. Kail. 2007. Speed of Processing, Working Memory, and Language Impairment

- in Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50:408-428.
- Lyster, Solveig Alma Halaas. 2008. Barns språkvansker - generelle og spesifikke tiltak: I: Bele, Irene & Turid Helland, editors. *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk. p. 147.
- Montgomery, James W., Julia L. Evans & Ronald B. Gillam. 2009. Relation of auditory attention and complex sentence comprehension in children with specific language impairment: A preliminary study. *Applied Psycholinguistics* 30:123-151.
- Nickisch, Andreas & Rüdiger von Kries. 2009. Short-Term Memory (STM) Constraints in Children With Specific Language Impairment (SLI): Are There Differences Between Receptive and Expressive SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 52:578-595.
- Paradis, Johanne. 2005. Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language: Implications of Similarities With Specific Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 36:172-187.
- Paradis, Johanne. 2010a. Bilingual Children's Acquisition of English Verb Morphology: Effects of Language Exposure, Structure Complexity, and Task Type. *Language Learning* 60:651-680.
- Paradis, Johanne. 2010b. Response to Commentaries on the interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 31:345-362.
- Paradis, Johanne. 2010c. The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 31:227-252.
- Paradis, Johanne, Martha Cargo, Fred Genesee & Mabel Rice. 2003. French-English Bilingual Children With SLI: How Do They Compare With Their Monolingual Peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46:113-127.
- Paradis, Johanne & Martha B. Crago. 2000. Tense and Temporality: A Comparison Between Children Learning a Second Language and Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43:834-847.
- Paul, Rhea. 2007. *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention, third edition*. St. Louis: Mosby Elsevier.
- Petitto, Laura-Ann. 2009. New Discoveries From the Bilingual Brain and Mind Across the Life Span: Implications for Education. *Mind, Brain and Education* 3:185-197.
- Pizzioli, Fabrizio & Marie-Anne Schelstraete. 2013. Real-time sentence processing in children with specific language impairment: The contribution of lexicosemantic, syntactic, and world-knowledge information. *Applied Psycholinguistics* 34:181-210.
- Prior, Anat & Brian MacWhinney. 2010. A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism: Language and Cognition* 13:253-262.
- Rice, Mabel L. & Filip Smolik. 2007. Genetics of language disorders: *Clinical conditions, phenotypes and genes*: I: Gaskell, M. Gareth & Gerry Altmann, editors. *The Oxford handbook of psycholinguistics*. Oxford University Press.
- Rönnerberg, Irene & Lennart Rönnerberg. 2001. *Minoritetselever och matematikutbildning: En litteraturöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Rydland, Veslemøy, Vibeke Grøver Aukrust & Helene Fulland. 2012. How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing* 25:465-482.
- Sheng, Li & Karla K. McGregor. 2010. Lexical-Semantic Organization in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53:146-159.
- Singleton, David. 2004. *Language acquisition : the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Steenge, Judit. Bilingual Children with Specific Language Impairment: Additionally Disadvantaged? 2006. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Thordardottir, Elin, Susan E. Weismer & Mary E. Smith. 1997. Vocabulary learning in bilingual and monolingual clinical intervention. *Child Language Teaching and Therapy* 13:215-227.
- Tuller, Laurice, Céilia Henry, Eva Sizaret & Marie-Anne Barthez. 2012. Specific language impairment at adolescence: Avoiding complexity. *Applied Psycholinguistics* 33:161-184.
- Westman, Martin, Marit Korkman, Annika Mickos & Roger Byring. 2008. Language profiles in monolingual and bilingual Finnish preschool children at risk for language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders* 43:699-711.

Espen Egeberg

Valdresgate 3b, 0557 Oslo

Mobil: 92 61 03 22

E.post: [espen.egeberg@statped.no](mailto:espen.egeberg@statped.no)