



Fakultetet for Humaniora, Samfunnsvitenskap og Lærerutdanning

Flere språk eller språkvansker?

En kvalitativ studie om barnehagelæreres erfaring med flerspråklighet og språkvansker hos barn i barnehagen.

Eva Berntzen

Masteroppgave i Logopedi LOG -3901 Mai -2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Abstract

Forord

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Oppgavens oppbygning	3
1.3	Begrepsavklaring	3
1.3.1	Endring av begrepet spesifikke språkvansker	4
1.4	Sentrale føringer for barnehagen	4
2	Teoretisk forankring	5
2.1	Sentrale lingvistiske begrep.....	6
2.2	Tidlig kommunikasjon.....	8
2.3	Flerspråklig utvikling	9
2.3.1	Simultan og suksessiv utvikling.....	9
2.3.2	Mellomspråk.....	9
2.3.3	Kodeveksling.....	10
2.4	Ordforrådets betydning.....	11
2.4.1	Sosiokulturell teori	12
2.5	Morsmål.....	12
2.6	Hva kan hemme språkutvikling?	13
2.7	Språkvansker	14
2.8	Språkvansker ved flerspråkligheit	15
2.9	Kartlegging	17
2.10	Vurdering av kartleggingsverktøy for barnehage	17
2.10.1	Språkpermen.....	19
2.10.2	Tidlig registrering av barns språkutvikling (TRAS)	19

2.10.3	Alle med	20
2.10.4	Nya sit	20
2.10.5	Developmental Language Scales (Reynell)	20
2.11	Tiltak	21
2.12	Foreldresamarbeid.....	23
3	Metode.....	24
3.1	Valg av metode	24
3.2	Fenomenologi	25
3.3	Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.3.1	Utarbeiding av intervjuguide.....	26
3.4	Prøveintervju	27
3.4.1	Endring av intervjuguide	28
3.5	Utvalg	29
3.6	Rekruttering av informanter	29
3.7	Presentasjon av informantene	30
3.7.1	Informant 1	30
3.7.2	Informant 2	31
3.7.3	Informant 3	31
3.7.4	Informant 4	31
3.8	Gjennomføring av intervju	32
3.9	Transkribering	33
3.10	Temabasert analyse	34
3.11	Validitet, reliabilitet og transparens	35
3.12	Etiske hensyn	36
3.13	Forskerens forforståelse	36
3.13.1	Studiens styrker og begrensninger	37
4	Presentasjon av funn.....	38

4.1	Atferd kan indikere språkvansker	38
4.2	Foreldre som ressurs	41
4.3	Betydning av egen kompetanse	43
4.4	Kartlegging i barnehagen.....	44
4.5	Språkstøttende tiltak	46
4.5.1	Bruke samme tema over tid.....	47
4.5.2	Betydningen av å bruke visuell støtte, konkreter og morsmålet	48
4.6	Muligheter og utfordringer	49
5	Drøfting av funn	50
5.1	Kartlegging	50
5.2	Tiltak.....	54
5.3	Godt samarbeid med flerspråklige foreldre er ekstra viktig	56
5.4	Betydning av egen kompetanse	58
5.5	Overlapping mellom tema	59
6	Oppsummering av oppgaven.....	59
	Referanseliste	61

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltagere

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Sammendrag

Denne oppgaven handler om barnehagelærere sitt arbeid med flerspråklige barn med språkforsinkelser. Formålet med denne studien har vært å belyse hvilke erfaringer fire barnehagelærere har med sitt arbeid med flerspråklige barn. Det er når barnet strever med å tilegne seg et nytt språk, i dette tilfellet norsk, og det er usikkerhet knyttet til om årsaken bunner i en språkvanske eller om barnet er forsinket fordi det holder på å tilegne seg et nytt språk.

Studien benytter en kvalitativ tilnærming og fire barnehagelærere fra ulike steder i landet har blitt intervjuet. De har alle grunnutdanning som barnehagelærere. En har videreutdanning i spesialpedagogikk og jobber som spesialpedagog med ansvar for kartlegging og direkte oppfølging av barn. Oppfølging blir gitt både til barn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp og barn som ikke har et vedtak. To av de andre jobber som pedagogiske ledere og den siste er ressurspedagog i barnehage. Sistnevnte jobber blant annet med flerspråklige barn som har språkforsinkelser.

Det er brukt semistrukturert intervju, og alle fire har svart på de samme spørsmålene. Etterarbeidet av det innsamlede datamaterialet er gjort ved å benytte en temabasert analyse. Svarene er samlet og plassert under tema som danner grunnlag for kategoriene i analysedelen.

Resultatene belyser områder som barnehagelærerne erfarer er sentral i arbeidet med flerspråklige barn, og de deler mange av de samme erfaringene. De sier blant annet noe om hva som kan vekke mistanken om at et barn har en språkvanske, de sier det er viktig å kartlegge alle sider ved barnets språk og de peker på betydningen av foreldresamarbeidet. Kartlegging i barnehagen er ikke nok ved mistanke om alvorlige språkvansker, men er ofte den første kartleggingen som blir gjort og som kan være et utgangspunkt for videre arbeid. Oppgaven avrundes med en oppsummering av hvordan funnene kan sies å ha svart på problemstillingen.

Abstract

The subject of this thesis is kindergarten teachers and their work with bilingual children with language disorders. The main goal has been to describe four kindergarten teachers experience when working with bilingual children. It is when the child struggles to learn a new language, in this case Norwegian, and it is uncertain whether the child's difficulties come from a language disorder or as a result of being in a bilingual learning process.

The study relies on a qualitative approach and four kindergarten teachers from different parts of the country has been interviewed. They all have a basic degree as a kindergarten teacher. One has further education in special education, and works with assessment and direct follow-up of children. Two work as educational leaders in kindergartens and the last one as a education specialist in kindergarten. The last one works with, amongst other, bilingual children with language disorders.

The design uses semi-structured interviews, all participants have answered the same questions. The analysis afterwards has utilised thematic analysis. The data has been gathered and organised into themes that makes up the foundation for the categories used in the analysis.

The results show areas that the kindergarten teachers view as central in working with bilingual children, they also hare several of the same experiences. They talk about what makes them suspect language disorders, they say it's important to assess all parts of a child's language, and they point to the importance of parent-cooperation. Assessment in kindergarten is not sufficient for diagnosis when a language disorder is suspected, but it's often here the first assessment will be done and it can be a start for further assessment. The thesis is ended by a summary of how the data can be seen to answer the research question.

Forord

Fire år som masterstudent på deltid nærmer seg en ende. Logopedistudiet har for meg vært å ta en helt ny utdanning. Det har tidvis vært svært utfordrende å kombinere studier med jobb, men det har samtidig vært gull verdt at jeg parallelt med studier har hatt en jobb som hver dag har gitt meg relevant praksis i forhold til deler innenfor logopedifaget.

Det har totalt blitt over 20 reiser til Tromsø i forbindelse med studiet, og det har vært veldig fint å møte medstudenter og lærere igjen på samlinger til masse faglig påfyll og koselige sammenkomster.

Prosessen med å få tak i informanter var kronglete, og jeg ønsker å rette en ekstra stor takk til mine fire informanter. Tusen takk for at dere stilte opp, delte av deres erfaringer og opplevelser med meg.

Jeg vil også takke min dyktige veileder Anne-Lise Rygvold for god veiledning underveis. Takk for tydelige tilbakemeldinger, for latter, oppmuntring og beskjed om at jeg måtte jobbe på. Uten deg hadde jeg kanskje ikke kommet i mål denne våren.

Takk til Kristoffer, min eldste sønn som har tatt imot mye frustrasjon og tunge tanker når det har blitt imot, og som kom med stadige oppmuntringer når jeg strevde med alt fra engelsk forskning til det rent tekniske. Takk Heljar, Håvard Mikal og Magne som har støttet og hatt tro på meg disse fire årene. Nå skal jeg komme ned fra loftet.

Alta, mai 2021

Eva Berntzen

1 Innledning

Oppgavens tema er flerspråklige barn i barnehage, der barnehageansatte oppdager forsinket utvikling i andrespråket. Under dette er de barnehageansattes erfaringer med å jobbe med kartlegging og tiltak for denne gruppen barn sentralt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min nåværende jobb i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) har jeg erfart at til dels mange barnehagelærere synes tema flerspråklighet og språkvansker kan være et komplisert felt. Det mest komplekse ligger i å vite om en språklig forsinkelse oppstår på grunn av en språkvanske, eller om det er en naturlig forsinkelse på grunn av at barnet lærer flere språk.

Interessen for å undersøke hvordan barnehagelærere går frem i arbeidet sitt når de har flerspråklige barn på sin avdeling gjorde at flerspråklighet ble tema i denne masteroppgaven. Det er forståelig at dette kan være vanskelig fordi det er et komplekst felt, og språkvanskene hos flerspråklige barn oppdages gjerne senere enn hos enspråklige. Å få mer innblikk i hvilke erfaringer barnehagelærere har på dette området kan derfor være nødvendig med tanke på å forstå hva som behøves for mer nøyaktig å prøve og skille mellom naturlige forsinkelser i andrespråket og en språkvanske.

Barn med språkvansker og flerspråklige barn som holder på å lære seg et nytt språk kan streve med de samme områdene innenfor språket. Dette kan være forbigående vansker på grunn av andrespråkinnlæringen, eller det kan være snakk om en språkvanske. Det er uheldig hvis språkvansker ikke blir oppdaget, blant annet fordi det kan være et symptom på andre utviklingsforstyrrelser. Like uheldig kan det være å anta at barnet har en alvorlig vanske når språkforsinkelsen oppstår på grunn av at det holder på å lære et nytt språk. Det er derfor viktig med kartlegginger laget for flerspråklige barn med klare retningslinjer og oppfølging av dette (Nayeb, Lagerberg, Sarkadi, Salameh, & Eriksson, 2020).

Det kan se ut som at språkvansker ikke er like kjent i barnehager og skoler som andre utviklingsforstyrrelser som for eksempel oppmerksomhetsforstyrrelse (ADHD) eller autismespekterforstyrrelser (ASF) (Bishop, 2014a). En studie fra 18 europeisk land viste at det var statistisk signifikant færre som hadde hørt om utviklingsmessige språkvansker enn andre forstyrrelser som ADHD og autisme. Som oftest var det gjennom media og internett de

hadde fått kjennskap til språkvansker, og ikke via skole eller offentlig helsetjeneste (Thordardottir & Topbaş, 2021). At språkvansker kan ligne på ADHD og autisme, samtidig som de kanskje er mindre kjent, antyder at språkvansker lett kan forveksles med disse.

Det er en risiko for at språkvansker som fortsatt viser seg når barnet er begynt på skolen er vedvarende, og det blir viktig at det tilrettelegges for barnet både språklig, faglig og sosialt med tanke på den videre utviklingen (Durkin, Mok, & Conti - Ramsden, 2015). En språkforstyrrelse kan endre seg etter som barnet blir eldre, for eksempel kan det hverdagslige språket som barnet bruker sammen med venner og familie bli bedre, mens det mere avanserte språket med begreper knyttet til spesielle fagområder (Akademisk språk) som det møter i skolesammenheng, fortsatt være vanskelig for barnet. Studier viser at språkvansker og kan gi økt risiko for lese - og skrive vansker (Hulme & Snowling, 2009).

Et barn med lite ord – og begrepsforråd vil kunne streve med å forstå innholdet i en tekst. Språkvansken, og utfordringer med å forstå det man leser vil dermed øke risikoen for fagvansker i skolen (Durkin et al., 2015). At språkvanskene så tidlig er å regne som kroniske, understreker nødvendigheten av tidlig oppdagelse, slik at man kan tilrettelegge barnets opplæringsmiljø fra starten av.

Språkvansker kan altså generelt forveksles med andre utviklingsforstyrrelser, men for flerspråklige kan det og forveksles med normale forsinkelser som følger andrespråkutviklingen.

Problemstilling og formål:

For å undersøke temaene flerspråklige barn, språkvansker eller normal flerspråklig utvikling vil oppgaven ta utgangspunkt i problemstillingen:

«Hvilke erfaringer har barnehagelærere i sitt arbeid med flerspråklige barn med forsinket språkutvikling, der det er usikkerhet om årsaken skyldes en språkvanske?»

I problemstillingen er de barnehageansattes erfaringer i sentrum, og formålet er rettet mot å forstå hvordan de jobber med flerspråklige barn der det er usikkerhet om årsaken skyldes en språkvanske. Hvilke erfaringer de har med arbeidet kan vise hva som gjør det utfordrende for

dem, noe som igjen kan si noe om hvilke tiltak som kan øke nøyaktigheten i arbeidet med å skille mellom naturlige forsinkelser når barnet lærer et nytt språk, og språkvansker.

1.2 Oppgavens oppbygning

I første kapittel er det en innledning hvor bakgrunn for valg av tema, oppgavens problemstilling og formål blir belyst. Sist i kapittel 1 vil noen begreper bli avklart og det blir en kort redegjørelse for sentrale føringer for barnehage.

Oppgavens andre del er teorikapittelet hvor flerspråklig språkutvikling, språkvansker, kartlegging, tiltak og foreldresamarbeid er sentralt. I kapittel tre belyses valg av metode og presentasjon av informantene. Kapittel fire inneholder presentasjon av funn inndelt i seks kategorier. Kapittel fem består av drøfting av funn og i det sjette og siste kapittelet oppsummeres studien.

1.3 Begrepsavklaring

Flerspråklighet inkluderer barn som forholder seg til flere språk, uavhengig av kompetansen de har på hvert av språkene (Bjerkan, 2013a). Språket som barnet lærer først omtales som barnets morsmål. Barn som vokser opp i to - eller flerspråklige miljø kan ha flere morsmål og betegnes som to - eller flerspråklige barn. Studien anvender begrepene to - og flerspråklighet slik det gjøres i litteraturen som omhandler flerspråklighet (Ryen & Simonsen, 2015).

Det er mange måter å være flerspråklig på. Noen barn lærer først et språk og kommer i kontakt med et nytt språk senere, som oftest i barnehagen. Dette kalles suksessiv tospråklig utvikling og er mest sannsynlig den mest utbredte blant flerspråklige barn i norske barnehager (Ryen & Simonsen, 2015). Andre barn vokser opp med to eller flere språk fra fødselen og blir simultan tospråklige (Håkansson, 2003). Når oppgaven bruker begrepet flerspråklig, vil både suksessiv og simultan utvikling inngå i dette.

Språkvansker er et paraplybegrep som brukes både om de, noen ganger, livsvarige vanskene man kan få med en utviklingsmessig språkvanske, og lettere forsinkelse av språkutviklingen og uttalevansker. *Språkvansker* brukes i denne studien på en vid måte, da det var vanskelig å finne informanter som hadde erfaring med flerspråklige barn som hadde fått diagnosen *utviklingsmessige språkforstyrrelser*, eller *spesifikke språkvansker*. I det daglige betegnes ofte både uttalevansker og forståelsesvansker som språkvansker, og de vil i ulik grad kunne

påvirke kommunikasjon og få konsekvenser for akademisk språk, skriftspråk og skolefaglig utvikling i tillegg til sosialt liv (Hulme & Snowling, 2009).

Andrespråk vil brukes som en betegnelse på det eller de språkene barnet utvikler i tillegg til morsmålet.

Oppgaven vil bruke begrepet *kartleggingsverktøy* og *kartlegging* om det strukturerte observasjonsmateriellet som brukes av deltakerne i oppgaven.

1.3.1 Endring av begrepet spesifikke språkvansker

Språkvansker hos barn og unge har blitt forstått og diagnostisert på ulike måter. Dette har ført til varierende og uoversiktlig diagnose og begrepsbruk, og ulik hjelp til barn og unge med vansker innenfor språk.

I Norge har spesifikke språkvansker vært et vanlig begrep å bruke om språkvansker. Begrepet ble kritisert fordi språkvansker kan berøre andre områder og er ikke så spesifikt knyttet til språket (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, 2017). Manglende felles terminologi er bakgrunnen for at det har vært gjennomført et omfattende forskningsarbeid i det engelskspråklige fagmiljøet for å jobbe frem felles kriterier for å identifisere språkvansker (Bishop et al., 2017). Resultatet av dette har blitt å bruke betegnelsen Developmental Language Disorders (DLD).

Betegnelsen DLD kan innebære vansker med en eller flere av språkets sider innhold, form og bruk. Begrunnelsen for å endre begrepet til utviklingsmessige språkforstyrrelser er at det forklarer vansken best (Bishop et al., 2017). Begrepet kan ikke oversettes direkte til norsk og et pågående arbeid i Norge jobber med å få til felles begrepsbruk og forståelse på feltet. Dette arbeidet pågår ennå, og nye begrep er ikke tatt i bruk i Norge. Begrepet språkvansker anvendes derfor i denne oppgaven.

1.4 Sentrale føringer for barnehagen

Barnehager er forpliktet til å følge statlige styringsdokumenter som barnehageloven med forskrifter. Rammeplan for barnehager er den viktigste forskriften, og gir føringer for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017). Styret i barnehagen har ansvar for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven, og med føringer gitt i Rammeplan for barnehager.

Ifølge rammeplanen skal barnehagen jobbe forebyggende og følge med på barnets utvikling av språk - og kommunikasjon. Det innebærer blant annet å sette inn tiltak som kan hjelpe barn med forsinket språk – og kommunikasjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Flerspråklighet er ikke et spesialpedagogisk område, men flerspråklige barn med språkvansker kan i likhet med enspråklig ha behov for spesialpedagogisk hjelp.

Retten til spesialpedagogisk hjelp er juridisk forankret i barnehageloven og er en individuell rett som gir barn under opplæringspliktig alder krav på spesialpedagogisk hjelp dersom de har særskilt behov for det. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp, utviklingsstøtte og læring i ulike ferdigheter som for eksempel språk.

I rammeplanen for barnehager står det at barnehagen skal:

«Bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/ samiskspråklige kompetanse». (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24)

Barnehagelærere skal utfra dette tilrettelegge for språkutvikling i barnehagen slik at både barnets morsmål og norsk får mulighet til å utvikle seg. Føringer i rammeplanen er noe vidt formulert, slik at det i stor grad vil være fritt opp til barnehagelærerne hvordan de legger opp dette arbeidet.

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet presenteres den teoretiske forankringen i oppgaven. Problemstillingen handler om pedagogenes erfaringer med språkforsinkelser hos flerspråklige barn, og tilfeller der de mistenker språkvansker. Det er derfor viktig å oppsummere både forskningsfeltene flerspråklighet og språkutvikling, fordi forståelsen for begge temaer må ligge til grunn i drøftingen av funnene. Først vil det redegjøres for sentrale lingvistiske begreper i tråd med språkmodellen til Bloom and Lahey (1978). Dernest vil tidlig kommunikasjon- og språkutvikling hos enspråklige barn dekkes ettersom det ligger til grunn for forståelsen av flerspråklig utvikling. Forskningen på kartlegging av flerspråklige barn, hvordan barnehagen kan kartlegge og jobbe med tiltak for denne gruppen belyses også.

2.1 Sentrale lingvistiske begrep

For barnehagelærere (og andre) som jobber med barn og skal følge med på språkutviklingen, er det viktig å ha kompetanse om lingvistikk og hva de ulike lingvistiske begrepene betyr. Det kan også være et viktig grunnlag for å vurdere flerspråklig utvikling.

Den kjente språkmodellen til Bloom og Lahey (1978) viser hvordan relasjonen mellom de tre komponentene: innhold, form og bruk utvikles og påvirker hverandre på en gjensidig og meningsfull måte. Delene utvikles ikke samtidig, men utgjør samlet sett barnets språklige kompetanse (Bloom & Lahey, 1978).



Figur 1 Bloom & Lahey's modell for teoretisk språkforståelse. Hentet fra:

<http://hjernefakta.blogspot.no/2012/11/sprakutvikling.html>

Språkets bruksside, eller pragmatikk, viser til ferdigheter i å bruke språket hensiktsmessig i den situasjonen man til enhver tid er i. Vi tolker det som sies og bruker grunnleggende kommunikasjonsferdigheter ved å se på den vi snakker med, lytte til det som blir sagt og komme med relevant respons (Sæverud, Forseth, Ottem, & Platou, 2012).

For barn som strever med denne siden av språket kan det være vanskelig å holde seg til det som er tema. Dialogferdigheter som turtaking kan være vanskelig. Det kan være ulike kommunikasjonsmønstre innenfor ulike kulturer, noe som kan være viktig å vite om når man jobber med flerspråklige barn og skal vurdere språkferdighetene deres. Eksempelvis så er

pragmatisk språk den siden ved språket som er mest kulturelt påvirket, og hva som er pragmatisk akseptabelt varierer mellom kulturer (Salameh, 2008b).

Språkets form handler om struktur, det er hvordan de lingvistiske elementene er satt sammen for å gi mening. I språkets form inngår morfologi, syntaks og fonologi.

Morfologi er den delen av lingvistikken som handler om hvordan ord kan bøyes og hvordan ord dannes. Når et ord bøyes legges det til en grammatisk betydning i tillegg til den leksikalske. For eksempel ved at en endelse (bøyingsformativ) blir lagt til (Lind & Kristoffersen, 2014). Grammatiske strukturer er ulike mellom språk (Bjerkan, 2013b) og tilegnelsen av språkets forside vil kunne variere alt etter hva som er barnets morsmål.

Syntaks handler om hvordan setninger bygges grammatisk riktig. Sentralt her er ord og setningsledd og hvilken rekkefølge de skal ha. Lind og Kristoffersen (2014) beskriver syntaks som studiet av meningsbærende mønstre på tvers av ulike setninger hvor deler av setninger kalles syntaks, og mønstrene kalles syntaktiske mønstre. For at en setning skal være grammatisk må setningen inneholde verb og det må være flere ledd med i setningen. Syntaks utvikles gradvis fra ytringer med to ord til ytringer med flere ord. Dette er også tilfelle når et språk læres som andrespråk (Bjerkan, 2013b)

Fonologi - Fonologi handler om hvordan språklyder kan settes sammen til ord, kombineres og uttrykke en mening (Bjerkan, 2013b) En språklyd (fonem) er en funksjonell språklig lydenhet som kan skille betydningen mellom ord (Rygvold, 2017). Det er viktig at barnehagelærere som jobber med språkstimulering har kompetanse på fonologisk utvikling, det gjelder både når barnet skal tilegne seg første - eller andrespråk (Bjerkan, 2013b). Noen lyder er like i mange språk, mens andre finnes kun i ett bestemt språk. Flerspråklige barn sin fonologiske utvikling er stort sett lik utviklingen til enspråklige barn, og barnehagelærere bør vite at det normalt tar 1-2 år før barnet vil kunne språket så godt at det går greit å kommunisere i på et hverdagsspråk (Salameh, 2008).

Innholdssiden handler om hvilken betydning som uttrykkes gjennom ord og setninger. Vi sier at barnet kan begrepet når det forstår hva det betyr og kan anvende det på rett måte i fraser og setninger (Bjerkan et al., 2013). Det dreier seg om barnets forståelse av språk. Bjerkan (2013) påpeker at for å ha et godt ordforråd er vi i tillegg til mentalt leksikon (begrep for menneskets

evne til å lagre ord), avhengig av at vi lagrer ordene på en organisert måte slik at de enkelt kan hentes frem. Semantisk innhold kan overføres fra et språk til et annet når det er etablert på ett språk (Bjerkan, 2013). Det er vanlig at barn forstår flere ord enn de kan uttrykke, og for flerspråklige barn som skal lære et nytt språk utvikles gjerne den reseptive delen før den ekspressive (Yan & Nicoladis, 2009).

2.2 Tidlig kommunikasjon

Spedbarnet gir signaler til foreldrene ved gråt og etter hvert smil. Dette er tidlig kommunikasjon, og barnets måte å vise at det ønsker kontakt. Signalene, eller kommunikasjonsuttrykkene barnet sender blir tolket av foreldrene, som etter hvert blant annet kan lære seg å skille en type gråt fra en annen (Tetzchner et al., 1993).

Ved 2-3 måneders alder begynner barnet å produsere lyder, denne vokaliseringen kan minne om åpne vokaler /æ / og /a / og velarer /k/ og /g/ som lages bak i halsen og utvikles videre til babling som ligner stavelses sekvenser med konsonant/vokal som ma-ma-ma - ba-ba-ba (Torkildsen, 2010; Vihman, DePaolis, & Keren-Portnoy, 2014). De første ordene kommer rundt 10-12 måneders alder og er substantiv som kan relateres til hverdagsrutiner som mat, leker eller navn på nærpersoner (Tetzchner et al., 1993).

I alderen 1,5 -2 års alder utvikles barnets ord - og begrepsforståelse mye, i tillegg til at barnets ferdighet til å forstå den andres intensjon i kommunikasjon er blitt bedre. Dette er også alderen hvor barnet begynner å kombinere to ord og i noe mindre grad blir avhengig av kontekst for å gjøre seg forstått (Garmann & Torkildsen, 2017). Utviklingen av syntaks går gradvis, og det kan ta mange måneder fra den starter og til de fleste ytringene er satt sammen av to ord (Kristoffersen & Simonsen, 2012).

Hos enspråklige barn vil mye av språket være etablert i 4-5 årsalder. Det er store variasjoner innenfor typisk språkutvikling hos enspråklige barn (Kristoffersen et al., 2011), noe som kan gjøre det ekstra vanskelig å vurdere språkferdighetene hos flerspråklige barn. Det er viktig at barnehagelærerne har kunnskap om de ulike stadiene i språkutviklingen for å kunne bruke de som referansepunkt for å oppdage tidlige tegn på språkvansker (Kohnert, 2013).

2.3 Flerspråklig utvikling

Språket utvikles etter samme prinsipp hos en - og flerspråklige barn, men ulike erfaringer med språkssystemene vil påvirke hva barnet lærer på de ulike språkene. Flerspråklig læring påvirkes blant annet av barnets alder når det først ble eksponert for andrespråket, muligheter for å bruke hvert av språkene, kvalitet på opplæringen, språkmiljøet og barnets iboende forutsetninger (Bedore et al., 2012).

Barn med godt utviklet morsmål og som har erfaring med å bruke morsmålet i formelle situasjoner, kan enklere lære seg et andrespråk. Språket som barnet får mest erfaring med, og som brukes mest vil bli det språket barnet behersker best. Barn utvikler gjerne et ordforråd for ord som hører til barnehagearenaen, og et ordforråd for hjemmearenaen. Dette kalles for et splittet ordforråd, men barnets totale ordforråd kan være godt utviklet (Thurmann-Moe, 2013).

2.3.1 Simultan og suksessiv utvikling

Noen barn vokser opp i familier hvor det blir snakket to eller flere språk hver dag, og når barn eksponeres for to språk fra starten av kalles det simultan tospråklig utvikling. Barnet vil lære seg språkene parallelt, men få ulike erfaringer og ferdigheter på hvert av språkene.

Innlæringen på andrespråket vil kunne bygge på ferdighetene barnet har på morsmålet.

Simultan språkutvikling gir barnet erfaringer på begge språk helt fra bablestadiet (Kohnert, 2010).

Begrepet suksessiv brukes når barnet først lærer et språk (morsmålet), for deretter å møte et nytt språk (andrespråket). Det skjer vanligvis når barnet begynner i barnehage eller på skole (Kohnert, 2010). Barn med suksessiv flerspråklig utvikling har ulike tilnærminger til andrespråket. Noen tar det i bruk tidlig, prøver og feiler, mens andre får en «ikke verbal» også kalt taus periode hvor de bruker mest morsmål samtidig som de har et passivt ordforråd på andrespråket (Sandvik & Spurkland, 2012). Perioden der barn holder på å lære seg andrespråket kalles mellomspråk.

2.3.2 Mellomspråk

Mellomspråkperioden er en dynamisk prosess hvor språket stadig endres og avviker fra morsmål og andrespråket samtidig som det påvirkes av begge språkene. Barnet overfører ferdigheter det har på morsmålet til det nye språket (Kibsgaard & Husby, 2014). Det er vanlig

at barnet ikke mestrer korrekt uttale den første tiden, noe som kan ha sammenheng med grad av eksponering for språket (Kohnert, 2013). Underveis i tilegnelsen av andrespråket vil barn oppfatte grammatiske former i språket de holder på å lære, og det er vanlig at de i en periode bruker grammatikk på gal måte. Ulike strukturer i morsmålet og andrespråket kan gjøre det vanskelig å bruke språket riktig (Paradis, 2010). Når barnet er i en mellomspråkfase, kan språkbruken være til forveksling lik et barn med språkvansker.

Etter hvert som andrespråket utvikles, vil utviklingen av førstespråket kunne gå saktere (Anderson, 1999). I overgangsfasen vil ikke barnets språklige utvikling være på samme nivå som enspråklige. Muligheten for at barnet skårer i risikozonen på språktester som bli tatt på det språket som er svakest er derfor stor (Bedore & Peña, 2008). Kunnskap om mellomspråket er viktig for pedagoger, for best å kunne skille språkvansker fra typisk flerspråklig utvikling. Det er vanlig at flerspråklige, både barn og voksne, bruker kodeveksling underveis i prosessen med å utvikle andrespråket.

2.3.3 Kodeveksling

Flerspråklige barn kan uttrykke seg ved å blande sammen ord og fraser fra begge språk i en og samme setning, dette kalles kodeveksling. Kodeveksling anvendes i varierende grad i kommunikasjonen mellom flerspråklige og er tegn på god kompetanse (De Houwer, 2009; Håkansson, 2003). Flerspråklige barn som er i en tidlig fase av å lære et nytt språk blander ord fra begge språk i når de sier noe, men etter hvert som barnet lærer flere ord vil behovet for å låne ord bli mindre (Genesee, 2008). Ifølge Håkansson (2003) kodeveksler både flerspråklige barn og voksne i varierende grad selv om de har utviklet begge språk fullt ut. Studier har vist at flerspråklige barn ved kodeveksling kan skille språkene fra hverandre selv om de låner ord, og at vekslingen hos barn nødvendigvis ikke er påvirket av om foreldrene kodeveksler (Genesee, Nicoladis, & Paradis, 1995; Salameh, 2008).

Det foreligger lite forskning på området, og den som eksisterer viser varierende funn (Iluz-Cohen, 2012; Jørgensen, 2003). Flerspråklige barn med språkvansker ser ut til å kodeveksle i mindre grad og kan reagere med å bli stille når de ikke mestrer å hente frem ord de vil si. Etter hvert som språket utvikles, vil også barn med språkvansker i større grad bli tryggere på å anvende kodeveksling (Salameh, Nettelbladt, Andersson, & Zetterholm, 2018).

2.4 Ordforrådets betydning

En kjent modell for å få innsikt i flerspråklighet er «Dual-isfjellmodellen» (Cummins & Swain, 1986). Isfjellet skal illustrere at språkene kan støtte opp om hverandre heller enn å være konkurrerende. Dette bygger på at morsmål og andrespråket har en felles kunnskapsbase (fjellet under vann), og at et godt begrepsapparat på morsmål kan støtte utviklingen av et andrespråk. Hvis barnet har et lite utviklet begrepsapparat på morsmålet, vil det kunne være vanskeligere å lære begreper på et nytt språk. Fjelltoppene over vann skal symbolisere ordene, som har hver sine språklige uttrykk.

En studie gjort av Karlsen, Lyster & Lervåg (2017) fokuserte på hva som skal til for at flerspråklige barn skal utvikle et godt vokabular. Resultatene samlet sett tyder på at det er viktig at barnet tidlig introduseres for andrespråket, og har et språkstimulerende miljø med foreldre som blant annet leser sammen med barnet. Manglende erfaring med ord kan henge sammen med lite eksponeringstid, og for barn med språkvansker kan et mindre vokabular og vansker med å oppfatte og forstå språk være vanlig (Paul, 2007). Utviklingen av ordforråd på andrespråket følger samme stadier som vanlig språkutvikling for enspråklige barn.

Et godt ordforråd er sentralt for utbytte av lek, læring og senere leseforståelse, og det er sammenheng mellom kvaliteten på språkmiljøet og tilegnelsen av ordforråd. Studier viser at en stor andel flerspråklige elever har dårlig utvikling av ordforråd, og at gapet til enspråklige elever øker etter hvert som fagene blir mere begrepstunge, det vil si at fagene har høy grad av både faglige og akademiske begreper (August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005; Lervåg & Aukrust, 2010; Snow & Kim, 2007).

Nye ord lærer man gjennom hele livet, og det kan derfor være vanskelig for flerspråklige barn å ta igjen ordforrådsutviklingen til enspråklige barn hvis det er et stort gap mellom dem ved skolestart (Rogde, Melby-Lervåg, & Lervåg, 2016). Forskning viser til at barn som får faglige vansker eller strever med sosialt samspill i skolen kan ha en uoppdaget språkvanske og det kan være en risiko for at vanskene vedvarer inn i voksenlivet (Norbury & Paul, 2015; Yew & O’Kearney, 2013). Det understreker at man bør forsøke å oppdage underliggende språkvansker tidlig. For barn som i tillegg er flerspråklige er det flere ting som kompliserer arbeidet.

2.4.1 Sosiokulturell teori

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) er mannen bak den sosiokulturelle teorien som innebærer at all læring utvikles i samspill med andre. Vygotsky fremhevet at menneskelige aktiviteter foregår i kulturelle omgivelser og ikke kan sees isolert fra disse.

Sentralt i Vygotsky (1978) sin sosiokulturelle teori er at foreldre, lærere og andre voksne er barnets veiledere og viktige for barnets utvikling og læring. Sentrale begrep er «støttende stillas» og «den nærmeste utviklingssone». Støttende stillas handler om hva barnet kan klare selv, med hjelp fra en mer kompetent person. Den nærmeste utviklingssone handler om at barnet tar i bruk redskaper og erfaringer det allerede har og videreutvikler ferdigheter som er på tur å bli etablert. Tanken er at den beste læringen skjer i relasjon til en som kan mer enn barnet, «den andre» kan være både voksne og en jevnaldrende.

Det er mange måter å opptre som støttende stillas for et barn som holder på å lære et andrespråk. I utviklingen av et nytt språk er det noen barn som tar i bruk det nye språket og prøver og feiler, mens andre har en mer stille og forsiktig måte å tilnærme seg språket på. Barna som er raskt ute med å begynne å bruke språket kan få flere erfaringer enn de mer stille barna (Sandvik & Spurkland, 2012). En måte å være støttende stillas på er å gjøre språket enklere slik at barnet kan delta i samtaler utfra de ferdighetene det har, og være nær barnet i lek for å hjelpe barnet «neste skritt».

Genesee (2009) viser til at noen foreldre som har ulike språk, og som ønsker at barnet skal lære begge, er bekymret for at barnet blir forvirret av å forholde seg til mer enn et språk og for at det vil forsinke utviklingen. Til grunn for dette kan det ligge en antakelse om at flerspråklig utvikling er en byrde sammenlignet med å tilegne seg ett språk. Kognitivt vil det bety at barnets hjerne er enspråklig og at den vil oppfatte to språk som ett. Forskning viser at flerspråklige barn kan velge ut og ivareta relevant informasjon og at flerspråklighet ikke ser ut til å ha negativ effekt på språklige eller kognitive områder hos barnet. Når barnet gjør feil på et av språkene, dreier det seg vanligvis om at det lærer flere språk og ikke at det har en språkvanske (Bedore & Peña, 2008; Bialystok, 2001).

2.5 Morsmål

Språkvansker hos flerspråklige barn vil variere i omfang fra et barn til et annet fordi flerspråklige barn er en heterogen gruppe, med ulike ferdigheter på både morsmål og norsk. Hvis foreldre bruker det språket de behersker best når de snakker med barnet, kan det gi god

utviklingsstøtte også til andrespråket. Noen studier viser i tillegg at bruk av andrespråk i hjemmet ikke har mye å si for barnets utvikling av andrespråket, og at det er viktigere at foreldre bruker morsmål (Paradis, Genesee & Crago, 2011). Med føringer gitt i rammeplanen for barnehager skal barnehagen støtte både barnets morsmål og norsk, og ifølge forskning er morsmålet viktig blant annet for å kommunisere med familie i tillegg til at det kan lette andrespråkinnlæringen (Karlsen & Gjevikhaug, 2020).

2.6 Hva kan hemme språkutvikling?

Når språket til barnet skal vurderes kan det være lurt å ha et helhetlig perspektiv på vurderingen. Det kan være mange momenter som kan virke inn og hemme barnets utvikling. Flerspråklige barn er som nevnt ikke en homogen gruppe. Noen flerspråklige har opplevd utrygge situasjoner knyttet til krig og flukt som kan gi ha gitt traumatiske reaksjoner, sosio-emosjonelle utfordringer og lære vansker (Egeberg, 2016). Flerspråklige barn som skal forholde seg til en ny kultur og lære et nytt språk kan få atferdsmessige eller emosjonelle vansker, som kan være til forveksling lik atferd til traumatiserte barn. Det kan derfor være vanskelig for barnehagelærere å skille mellom vansker som opptrer på grunn av språkvansker og vansker som har sammenheng med traumer. Traumatiske opplevelser over tid kan påvirke utviklingen og gi ulike følgevansker for barnet (Glennen, 2009).

Barn som er utsatt for traumer kan blant annet få manglende utholdenhet, nedsatt oppmerksomhet og bli preget av uro. Med eksponering for stress over tid kan frontalappen (et område i hjernen), påvirkes, noe som kan få betydning for barnets selvregulering, emosjoner og motivasjon (Kjærgård, Støvring, & Tromborg, 2016). Barnets utvikling kan også bli påvirket om det vokser opp med foreldre som ikke er i stand til å gi barnet grunnleggende omsorg og en trygg base. Kvaliteten på tidlig samspill mellom barnet og nære omsorgspersoner er av stor betydning for barnets utvikling og mangel på dette kan gi tilknytningsvansker (Kjærgård et al., 2016).

Det er viktig å merke seg at atferd til barn med en tilknytningsvanske kan sammenfalle med en rekke andre tilstander (Egeberg, 2016). Andre forhold som kan gjøre at språklæringen går ekstra langsomt er når barnet har flere språk å forholde seg til i hjemmet, foreldrene har lite utdanning eller at barnet har et lite stimulerende språkmiljø. Språkferdighetene vil variere hos

flerspråklige med språkvansker og flerspråklige med typisk utvikling, og tiltak bør derfor planlegges med utgangspunkt i det enkelte barnet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020).

2.7 Språkvansker

Språkvansker kan opptre på ulike områder og med ulik alvorlighetsgrad. Vansken kan vise seg ved at barnet strever med å forstå og/eller bruke språket (Bishop et al., 2017). Utvikling av begrep – og ordforståelse tilegnes ofte langsommere, og bruk av grammatiske strukturer som syntaks og morfologi kan være vanskelig (Leonard, 2014). Språkvansker kan berøre alle komponenter innenfor språket, og brukes når vanskene er uventet og ikke kan knyttes til utviklingsforstyrrelser som for eksempel downs syndrom eller autismspekterforstyrrelser (Bishop, 2006; Leonard, 2014). Språkvansker er ikke en statisk vanske, men endrer seg etter som barnet blir eldre (Bjerkan, 2013). De språklige ferdigheter kan fortsatt være dårlig i voksen alder og gi utfordringer sosialt, med utdanning og økonomi (Leonard, 2014; Norbury & Paul, 2015).

Som nevnt innledningsvis er kanskje ikke språkvansker like kjent som andre utviklingsforstyrrelser som ADHD og autisme (Thordardottir & Topbaş, 2021). Risikoen for at det ikke oppdages tidlig kan være til stede. Språklige ferdigheter er sentral for læring og blant annet å mestre det sosiale livet fra tidlig barndom og videre i livet. Studier viser at språkvansker er en risikofaktor for sosiale/emosjonelle vansker senere (Yew & O’Kearney, 2013).

Vanskene kan opptre på ulike områder og med ulik alvorlighetsgrad. Dette kan få konsekvenser utover det språklige området, noe som kan medføre at ikke bare språklige – men også miljømessige tiltak kan være nødvendige (Beitchman, Brownlie, & Bao, 2014). Ved tilrettelegging og tiltak i barnehagen vil det derfor være viktig å tenke helhetlig, hvor man i tillegg til språklige tiltak gjør nødvendige endringer i miljøet (Beitchman et al., 2014).

Språkvansker kan gi atferdsuttrykk som kan være lik uttrykkene man kan se hos barn som har andre forstyrrelser som ADHD eller tilknytningsvansker. Forskning tyder på at atferdsvansker og emosjonelle problemer kan være en følge av språkvansker (Norbury et al., 2016). Dette gjelder enspråklige barn, men man kan anta at man vil kunne se det samme hos flerspråkliges

barn. Studier har vist at det er sammenheng mellom flerspråklige barns språkferdigheter på norsk og barnets sosiale fungering. Etter hvert som barna ble eldre kunne man fortsatt se en sammenheng mellom norskferdigheter og sosial fungering, men forskjellene mellom en - og flerspråklige var mindre (Stangeland, Wagner, & Reikerås, 2014).

Det kan skjule seg en språkvanske hos barns som er urolige, uoppmerksomme og strever med å delta i lek og andre sosiale situasjoner. Språkvansen kan vise seg ved at barnet strever med innhold, form eller brukssiden av språket, eller en kombinasjon av de (Kohnert, 2010). Det dreier seg ikke om vansker med å lære flere språk. Barn med språklige vansker kan begynne å snakke senere og utviklingen kan gå saktere. Barnet kan bruke korte lingvistisk enklere setninger og strever mer med grammatikk enn typisk utviklede barn (Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Utvikling av ordforråd går langsommere, og kan være mere ustabil fordi barnet kan glemme ord det tidligere har lært og det kan streve med å gjenkalle de (Hulme & Snowling, 2009; Norbury & Paul, 2015).

Barn med språkvansker kan ha vansker med pragmatisk bruk av språk (Leonard, 2014). Følgen kan bli at barnet får færre erfaringer med sosial kommunikasjon med jevnaldrende, og dermed mindre erfaring og trening i å bygge aldersadekvate sosiale ferdigheter. Noe som igjen kan bli et vedvarende problem for barnet.

2.8 Språkvansker ved flerspråklighet

Når barnet viser uforklarlige forsinkelser på begge språk, og ikke har andre tilleggsvansker kan det være tegn på språkvansker (Kohnert, 2010). Kunnskap om hva som er typisk utvikling av språkferdigheter vil være viktig for barnehagelærere for å kunne identifisere mulige tegn på språkforstyrrelse, og lettere se hvem som trenger ulike former for hjelp og støtte (Gunnerud, Ten Braak, Reikerås, Donolato, & Melby-Lervåg, 2020). Det er stort sett de samme faktorene som er viktig for utvikling av første - og andrespråket. Det er blant annet alder for når barnet møter andrespråket, språkstimulering i hjem og barnehage og sosio-økonomisk status (Salameh, 2008).

Flerspråklige barn med typisk språkutvikling og flerspråklige barn med språkvansker er begge heterogene grupper med varierende grad av vansker. Ifølge forskning er det ikke noe som tyder på at det å lære flere språk er negativt for språkutviklingen selv om barnet har en språkforstyrrelse (Kohnert, 2010; Leonard, 2014; Peña, Bedore, & Kester, 2016). Det er

normalt at flerspråklige barn med språklige vansker utvikler begge språk i et saktere tempo enn flerspråklige med typisk utvikling (Hakansson, Salameh, & Nettelbladt, 2003; Nayeb et.al., 2020).

Identifisering av språkvansker hos flerspråklige barn i førskolealder er komplekst fordi det kan være vanskelig å vite om vansker med språket skyldes en språkforstyrrelse eller om barnet er naturlig forsinket på grunn av at han eller hun lærer flere språk (Kohnert, Windsor, & Ebert, 2009; Paradis, Crago, & Genesee, 2005). Språkutviklingen til barn med språkvansker følger i de fleste tilfeller de typiske utviklingsstadiene, og barnet gjør samme feil som yngre barn med typisk språkutvikling (Hulme & Snowling, 2009). Disse feilene kan lett forveksles med barn som har liten norsk kompetanse (Leonard, 2014).

Hos flerspråklige barn kan en språkforstyrrelse vise seg på begge språk, og feilene kan opptre hyppigere enn hos enspråklige med språkvansker. Flerspråklige barn med utviklingsmessige språkvansker kan streve med alle sidene av språket, men det er ikke fordi barnet er flerspråklig. Ved testing av ordforråd kan det være vanskelig å vite hvordan man skal vekte hvert språk for å kunne stille en diagnose (Peña et.al., 2016). Språkvansker hos flerspråklige barn kan vise seg ulikt i barnets språk fordi strukturen og oppbygningen i språk er forskjellig og noen ganger ligner andrespråket på førstespråket sin grammatikk (Salameh, 2008a). Når barn i 4-6 års alder har blitt eksponert for andrespråket i ca. 2 år, kan man forvente at barnet skal kunne bøye ord, settes sammen setninger og ha en forståelig uttale på det nye språket. Men også her kan det være variasjoner mellom barn (Salameh, 2008b).

Det er en risiko for at flerspråklige barn med typisk utvikling som sammenlignes med enspråklige barn får diagnose språkvansker fordi man synes utviklingen av språket går sent og antar at det ligger en vanske bak. I andre tilfeller blir språkforstyrrelsen hos flerspråklige barn oversett fordi det antas at andrespråkinnlæringen er årsaken til at språktilegnelsen går sent (Bedore & Peña, 2008). Studier viser at for å identifisere språkvansker så tidlig som mulig og med så godt resultat som mulig bør barnet screenes på begge språk (Peña et al., 2016). Dette er ofte ikke mulig fordi flerspråklige barn er en heterogen gruppe og man har ikke egnede kartlegginger for de ulike språkene (Boerma & Blom, 2017).

Kartlegging på begge språk kan være spesielt viktig for barn som vokser opp i hjem hvor det er mange ulike språk. Dette kan for eksempel være når foreldre har ulike morsmål, bruker

engelsk som hjemmespråk, og hvor norsk kommer i tillegg. En annen faktor som spiller inn kan være om barnet har få språkmodeller på majoritetsspråket (Nayeb, et al., 2020). I kartleggingen må barnets utvikling, nåværende språknivå på begge språk og vurdering av barnets generelle evne til å lære språk tas hensyn til og sees i sammenheng med sosiale, kulturelle og kognitive faktorer (Kan & Kohnert, 2008).

2.9 Kartlegging

De fleste flerspråklige barn lærer seg andrespråket uten vanskeligheter. Det er når barnet strever med språktilegnelsen at behovet for mere kartlegging kan bli nødvendig (Monsrud, 2013). Barnehagen har ikke som oppgave å stille diagnose, men med kunnskap om språk og kommunikasjonsvansker er barnehagelærer bedre rustet til tidlig å kunne oppdage tegn på vansker (Monsrud, 2013).

For å kunne oppdage mulige tegn på språkvansker hos flerspråklige barn bør barnehagelærere ha kompetanse på flerspråklig språkutvikling, og på ulike kartleggingsmetoder. Når voksne deltar i lek og aktiviteter sammen med barna kan de samtidig observere hvordan barnet bruker morsmål og norsk i lek og samspill med andre. De kan få informasjon om hvilke situasjoner barnet bruker språket mest, om det forstår innholdet i leken og får med seg temaskifter. Observasjon og samtaler med foreldre er viktige verktøy som barnehagelærere bruker. I tillegg finnes det strukturerte observasjonsverktøy (kartlegginger) som de tidlig kan ta i bruk som hjelp til å fange opp flerspråklige barn med forsinket språkutvikling (Karlsen & Gjevikhaug, 2020; Sandvik & Spurkland, 2012). Det kan være vanskelig å avdekke om barnet har vansker med språkforståelse uten at det blir kartlagt formelt (Monsrud & Rygvold, 2013).

2.10 Vurdering av kartleggingsverktøy for barnehage

Det er ofte barnehagelærerne som gjennomfører de første språkkartleggingene av barn som går i barnehage. Kartlegging skal gagne barnet, og målet med kartleggingen i barnehagen er å få informasjon om barnets språk, og lage individuelle tiltak på bakgrunn av resultatene (Utdanningsdirektoratet, 2016). For at barnehagelærere skal ha mulighet til å kartlegge barn i barnehagen og oppdage mulige tegn på språkvansker hos flerspråklige barn må de kjenne til hvilke kartleggingsverktøy som egner seg til dette formålet.

I 2010 ble et ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet for å vurdere ulike kartleggingsverktøy som kan brukes til å kartlegge språk hos en - og flerspråklige barn. Totalt åtte verktøy ble vurdert. Det var følgende:

1. Screening av Toåringers språk (SATS) (Horn & Hagtvet, 1997).
2. Askeladden (Næss og Sveen 1994).
3. Språk 4 (Horn & Dalin, 2008).
4. Ages and Stages Questionnaires (ASQ), (Squires& Bricker,2009).
5. Reynell Developmental Language Scales (Hagtvet & Lillestølen,1985).
6. Tidlig registrering av språkutvikling (TRAS) (Espenakk, Frost, Færevaaag, Grove, Løge, Solheim & Wagner).
7. ALLE MED (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen, & Waldeland, 2006).
8. Lær meg norsk før skolestart (Språkpermen), (Sandvik&Spurkland, 2012).

Av disse ble kun tre vurdert som egnet for kartlegging i barnehage. Det var *SATS*, *Lær meg norsk før skolestart*, heretter omtalt som *språkpermen*, og *TRAS*. De ble imidlertid ikke vurdert som egnet for å vurdere barn med språkvansker (Østergaard Andersen et al., 2011). Reynell språktest kan ikke helt sammenlignes med de andre da det kreves at den som skal bruke den har videreutdanning. Det kan variere hvorvidt barnehager har Reynell språkkartlegging, og noen barnehager kan ha ansatte med videreutdanning som bruker den.

SATS er utviklet til bruk på helsestasjoner for å screene språk i toårsalder, inkludert barn med et annet morsmål enn norsk. Det kan brukes som et supplement til barnehagens observasjoner for å vurdere språkforståelse, og det vurderes at den kan brukes av barnehagelærere (Østgaard Andersen et al.,2011).

Lær meg norsk før skolestart, med den tilhørende *språkpermen*, egner seg godt til kartlegging av språkferdigheter hos barn som er flerspråklige, men ikke til å vurdere barn med funksjonsvansker eller språkvansker. Brukt over tid kan verktøyet være en hjelp til å bli oppmerksom på språkvansker (Østergaard Andersen et al., 2011).

Tidlig registrering av barns språk (TRAS) vurderes som lite egnet for flerspråklige barn med språkvansker, men det finnes et skjema uten aldersinndeling som er tenkt brukt til flerspråklige barn. Hvis det blir tatt hensyn til at det er ulike kommunikasjonsmønstre innenfor ulike kulturer og at barnehagelærere har kompetanse om flerspråklig språkutvikling mener ekspertutvalget at TRAS kan være egnet til å kartlegge flerspråklige barn i barnehagen (Østergaard Andersen et al., 2011).

Samlet sett kan dette bety at det kun er TRAS uten aldersinndeling og språkpermen som egner seg til å vurdere språkferdighetene til flerspråklige barn i barnehagen, men ikke i forhold til å vurdere språkvansker. Nedenfor følger en kort beskrivelse av kartlegginger som brukes i barnehager, eller av spesialpedagogen i barnehager.

2.10.1 Språkpermen

Språkpermen er et kartleggings- og systematisk observasjonsmaterieell som baserer seg på barnets kommunikasjonsferdighet og gir en systematisk oversikt over barnets språklige ferdigheter. Språkpermen brukes sammen med boken «Lær meg norsk før skolestart». Kartleggingsverktøyet er primært ikke utviklet for å identifisere språkvansker, men det rapporteres at det gjennom systematisk oppfølgingen kan avdekke de som har behov for videre utredning og spesialpedagogisk hjelp. Følgende ferdigheter på norsk og eventuelt morsmål kartlegges: språkfunksjoner, samtale, samtale om tekst bilder og konkrete, barnets fortellinger, lesing/skriving og morsmålet (Sandvik & Spurkland, 2012). Språkpermen skal hjelpe personalet til å vurdere om igangsatte tiltak fungerer. Språkmiljøets betydning vektlegges og det understrekes at det er i miljøet eventuelle endringer skal gjøres hvis det er nødvendig å gjøre endringer på tiltak.

2.10.2 Tidlig registrering av barns språkutvikling (TRAS)

TRAS er et systematisk og strukturert observasjonsverktøy for barn fra 2-5 år som er beregnet til bruk i barnehagen (Bjerkan et al., 2013). TRAS gir rammer for å observere kommunikasjon, språkforståelse og språkproduksjon. Barnet skal observeres i ulike situasjoner for å gi et best mulig og nyansert bilde av barnets kommunikasjonsferdigheter (Espenakk m.fl.,2003). De fleste språk kartleggingsverktøy for barnehage og skole er utviklet for enspråklige, og for flerspråklige barn i førskolealder finnes det ikke egnede kartleggingsverktøy. TRAS skjema er delt inn i alder med spørsmål om ulike språkferdigheter

innenfor innholdssiden (språkforståelse, språklig bevissthet), formsiden (uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon), og brukssiden (samspill, oppmerksomhet og kommunikasjon). TRAS finnes også uten aldersinndeling som kan brukes på barn som lærer norsk som andrespråk (Espenakk m fl 2003).

2.10.3 Alle med

Alle med er et strukturert observasjonsmaterieell som er ment å brukes to ganger i året som forberedelse til foreldresamtaler. Områdene som skal observeres er sosio-emosjonelt område, lek, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansing/motorikk og språk. For hvert område registreres det om barnet mestrer, delvis mestrer eller ikke mestrer det som spørres om på det aktuelle alderstrinnet. Alle med kan brukes på barn i førskolealder og det står ikke eksplisitt hvem det passer for. Samspill med andre sees på som grunnleggende for barns læring og utvikling hvor kvalitet i språkmiljøet vektlegges. Det sosio /emosjonelle området er sentralt og nevnes som den viktigste for vurderingen av hvordan barnet fungerer sosialt, og språk og sosial utvikling sees på som gjensidig avhengig av hverandre (Østergaard Andersen et al., 2011).

2.10.4 Nya sit

Nya sit er en språklig impressiv test for barn i alderen 3-7 år som vurderer barnets grammatiske forståelse. Det er en historie om to barn som heter Per og Lisa. Barnet får se tre bilder på hver side, testleder leser en setning og barnet skal peke på bildet som passer til setningen. Testen består av en bildeserie med 46 oppgaver og omfatter elleve ulike ordklasser, blant annet substantiv, verb og preposisjoner. Testen kan gjennomføres på en tidsramme på 10 minutter, og den er tenkt brukt av logoped. Det kreves ikke sertifisering og testen brukes også av pedagoger og spesialpedagoger i barnehager (Hellquist, 2011).

2.10.5 Developmental Language Scales (Reynell)

Den norske versjonen av Reynells språkttest som ble utgitt i 1985 er en standardisert test som primært er utviklet for å vurdere språkforståelse og språkbruk hos førskolebarn og barn som språklig fungerer på førskolenivå (3-7 år). Testen brukes til å utrede barns språkutvikling og kan være et viktig verktøy til utredning av språkvansker. Ved hjelp av små leker og lekesituasjoner er målet å få en oversikt over barnets språkforståelse og språkproduksjon. Det er ikke spesifisert om testen kan anvendes på flerspråklige barn. Testen består av en forståelsesdel og en produksjonsdel. Et av målene med Reynell er å få konkret informasjon

om forståelsen til barn som ikke har talespråk, men som har verbalforståelse. Testen benyttes både i Norge og internasjonalt (Hagtvatn & Lillestøl, 1985). Det er kommet en ny versjon som er oversatt og normert i Norge i 2017 /2018. Den nye utgaven har tilleggsmanualen «Veiledning for vurdering av språk hos barn som er flerspråklige». For å bruke Reynell kreves det formell kompetanse på masternivå.

2.11 Tiltak

Evidensbasert praksis krever at klinisk praksis baserer seg på data fra grundig forskning. Det er få studier som har undersøkt effekten av kliniske intervensjonsmetoder for flerspråklige barn. Hvilke språktiltak man skal iverksette for flerspråklige barn kan derfor ikke basere seg kun på forskning. Selv om det til nå er begrenset forskning på området, antyder studiene som finnes at intervensjon som inkluderer begge språk er bedre enn når kun det ene språket fokuseres (Peña et al., 2016; Thordardottir, 2010).

Nåværende forskning gir lite veiledning på spesifikke metoder som kan være egnet for denne gruppen barn, men viser effekt av språktiltak rettet mot flerspråklige barn med norsk som andrespråk (Rogde et al., 2016). Det kan imidlertid være nødvendig med videre forskning på større grupper barn med ulik flerspråklig bakgrunn for å få mer kunnskap om effekten av intervensjon. Det blir foreslått at arbeidet med å utvikle og teste intervensjonsmetoder for flerspråklige barn må ta hensyn til at flerspråklige er en heterogen gruppe hvor ulike kulturer spiller inn på både hvordan man kommuniserer med hverandre og hvordan man oppdrar barn. En nøye vurdering av dette vil kunne føre til at man får utviklet metoder som passer for andre språk og kulturer (Thordardottir, 2010).

Språktiltak for barn med språkvansker bør ta utgangspunkt i kartlegging og ha fokus på å bedre barnets forutsetninger for kommunikasjon (Rygvo, 2017). Barn som skal lære et nytt språk i barnehagen kommer i en flerspråklig situasjon fordi de skal lære et nytt språk i tillegg til språkene det har erfaring med fra før. Det finnes lite føringer på hvordan pedagoger skal jobbe med innlæring av andrespråket, og de står derfor ganske fritt i å utføre dette arbeidet (Alstad, 2016).

En eldre metaanalyse gjort av Law, Garrett, and Nye (2003) undersøkte effekten av språkintervensjon ved språk/tale forsinkelser. De fant at effekten av intervensjon var størst

ved fonologiske vansker og svakt vokabular, og mindre ved forståelsesvansker. Det var heller ingen signifikant forskjell når intervensjon ble gitt av fagfolk eller foreldre som var veiledet.

Ebbels, McCartney, Slonims, Dockrell, and Norbury (2019) undersøkte effekten av intervensjon med tanke på å kunne foreslå en evidensbasert modell til bruk ved språkvansker. De finner at det er økende bevis for at individrettet tiltak som blir gitt direkte av personer med høy kompetanse gir effekt for barn med store vansker, mens barn med mildere vansker kan få fremgang selv når undervisningen/treningen utføres av personer som blir veiledet av fagpersoner. Artikkelen påpeker at det er begrenset dokumentasjon på området. Tidlig intervensjon for å støtte flerspråklige barns språk er viktig fordi man kan anta at de har og har hatt mindre eksponering for norsk, og at all språkstimulering som blir gjort i barnehagen og på skolen, også vil gagne andrespråket (Cummins & Swain, 1986).

Thordardottir (2017) peker på at det er lite forskning på intervensjon for flerspråklige barn, og at det derfor kan være hensiktsmessig å vurdere i hvilken utstrekning funn fra større tilgjengelige studier fra enspråklige barn kan brukes. Om flerspråklige nyttiggjør seg av språktiltak på lik måte som enspråklige kan fagfolk bruke resultat fra forskning på enspråklige i intervensjonstiltak for flerspråklige. Nye retninger i flerspråklig intervensjon vil med tiden kunne føre til bedre valg av intervensjon skreddersydd til individuelle behov for både enspråklige og flerspråklige barn.

Paul (2007) viser til at generelle mål for intervensjon hos barn med språklige vansker er å hjelpe barnet å tilegne seg grammatisk forståelig måte å uttrykke seg på. Det er å gi barnet verktøy som det kan bruke i kommunikasjon med andre på en god måte slik at den oppleves som givende og slik at sosialt samspill kan være så normalt som mulig.

Med tanke på tiltak som kan gjøres i barnehagen for å styrke flerspråklige barns ferdigheter på norsk, viser ny forskning at høytlesning kan ha stor effekt når det gjennomføres i små grupper med bøker tilpasset barnets nivå og interesse. Det er en forutsetning at tiltakene prioriteres slik at alle økter blir gjennomført (Grøver, Rydland, Gustafsson, & Snow, 2020). Studien det vises til brukte dialogisk lesing. En annen studie viste og god effekt på språktiltak for flerspråklige, men effekten gikk tilbake etter at tiltakene var avsluttet (Rogde et al., 2016).

Forskning viser at flerspråklige barn som holder på å tilegne seg et nytt språk, ofte vil streve i situasjoner som krever god begrepsforståelse. Samtaler som tilbyr nok fortolkningsstøtte til å lære og ta i bruk ord, samt mengde og kvalitet på samtaler barnehagelærere har med barna har stor betydning for begrepslæring og ordforråd (Aukrust, 2007; Aukrust & Rydland, 2011).

For at flerspråklige barn skal utvikle et godt ordforråd på første og andrespråket, er eksponering for språket, samt systematisk språktiltak viktig, og de samme tiltakene vil kunne gjelde for enspråklige barn (Snow & Kim, 2007).

2.12 Foreldresamarbeid

Et godt foreldresamarbeid er anerkjent som viktig for barns utvikling og læring, og er en lovpålagt plikt barnehagen har til alle familier. Mange flerspråklige barn lever i to ulike verdener hjemme og i barnehagen (Aamodt & Hauge, 2013). For familier med innvandrerbakgrunn kan kanskje samarbeidet med barnehagen oppleves som mer utfordrende enn for norske familier. Verdigrunnet til barnehagen kan virke fremmed for mange foreldre, og møte med en annen religion, kultur og et annet kommunikasjonsmønster kan være utfordrende (Palludan, 2012). Forskning viser at foreldre med høy sosioøkonomisk status involverer seg mer i samarbeid med barnehage og skole (Calzada et al., 2015; Liu, Zhang, & Jiang, 2020).

I en studie fant man at personalet var mere imøtekommende mot foreldre fra den amerikanske middelklassen enn de var mot innvandrerfamilier med kinesisk bakgrunn og at samarbeidet i stor grad dreide seg om personalets behov for å gi beskjeder om praktiske ting, og i mindre grad dreide seg om hvordan barnet hadde hatt det i barnehagen (Heng, 2014). Dette er en amerikansk studie og er derfor ikke nødvendigvis overførbar til norske forhold, men man kan anta at noen av de samme mekanismene kan gjøre seg gjeldende her.

Resultat fra forskning viser at språklige utfordringer, asymmetrisk maktforhold og kulturelle forskjeller kan være et hinder i foreldresamarbeidet. For å tilrettelegge for et godt samarbeid, foreslås det å ansette flerspråklig personale, bruke tolk i møter, oversetter materiell til flere språk og sette av god tid til samtaler (Norheim & Moser, 2020). Språkbarrierer blir ofte lagt til grunn for lite kontakt med foreldre til flerspråklige barn, men også usikkerhet om hva man skal snakke om. Hvordan språklig og kulturelt mangfold håndteres i barnehagen henger

sammen med kompetanse, erfaring og holdninger hos den enkelte ansatt (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2012).

Dokumentasjon av hva barnet har gjort av ulike aktiviteter i barnehagen og informasjonen etter kartlegging av barnets språk, kan danne utgangspunkt for utviklingssamtaler og foreldremøter. For hjemmet kan dette være relevant stoff for samtale med barnet om hverdagen i barnehagen og et felles utgangspunkt som kan bidra til å lette samarbeidet mellom barnehage og hjem (Sandvik & Spurkland, 2012). Språkvansker er en vedvarende vanske som påvirker begge språk, og kartlegging skal komme barnet til gode og føre til pedagogiske tiltak.

3 Metode

Metodekapittelet vil ha følgende struktur: først gjennomgås de temaer som beskriver forskningsprosessen, fra valg av metode – via datainnsamling og til analyse av data. Deretter blir styrker og begrensninger i oppgaven belyst, og forbehold knyttet til oppgavens metode som er viktig å gjøre rede for, men som ikke faller inn under forskningsprosessen. Det er valgt å bruke betegnelsen *informanter* om utvalget, og oppgaven refereres til som *studien* eller *oppgaven*.

3.1 Valg av metode

Metode er verktøyet man bruker for å samle inn data til undersøkelsen. Før man velger metode er det viktig å reflektere over hva man ønsker å studere og på hvilken måte det er mest hensiktsmessig å gå frem for å få svar på problemstillingen (Dalland & Keeping, 2020; Thagaard, 2013). Målet i kvalitativ forskning, eller en kvalitativ tilnærming, er at man forsøker å forstå det man undersøker, og ikke lete etter forklaring på hvorfor det er slik. I denne tilnærmingen kan man komme tett på de man intervjuer og på den måten få vite noe om deres opplevelse og mening om det som er tema (Nyeng, 2012; Tjora, 2010).

I kvalitativ forskning er intervju en sentral fremgangsmåte for å samle inn data, og den som skal gjennomføre intervjuene må som regel ta direkte kontakt med de som skal intervjues. Hvordan personligheten til intervjuer er kan ha mye å si for hvordan intervjuet blir, og dermed hvor mye informasjon informantene deler. Hvis intervjuer for eksempel fremstår som varm, hyggelig, oppriktig interessert og er en god lytter kan det påvirke på en positiv måte hvordan

atmosfæren og samspillet mellom intervjuer og informant blir under intervjuet. En motsetning til det kan for eksempel være at intervjusituasjonen ikke har en god atmosfære og kanskje kjennes ut som et avhør, eller intervjuer virker lite interessert. I en slik situasjon vil informanten mest sannsynlig ønske å bli fort ferdig med intervjuet (Thagaard,2013).

Ansvar for å møte informanten på en god måte ligger hos den som intervjuer. Et intervju vil likevel ikke kunne bli som en vanlig samtale mellom personer fordi det er kun den ene sine opplevelser som er i fokus, og det er i tillegg en regi på samtalen fordi det er bestemt på forhånd hva som er tema (Dalen, 2011).

Med en kvalitativ fremgangsmåte ønsker man å få innsikt i opplevelsen og erfaringene til den man intervjuer. Det dreier seg om å få vite noe om hvordan personen opplever det som er tema for intervjuet. Det kan være hvordan man opplever en praksis, men det skal ikke være nødvendig at selve praksisen må observeres, men at man kan snakke om den (Dalland & Keeping, 2020; Postholm, 2010).

Studienes fremgangsmåte skal belyses grundig, og det er viktig at det er god struktur og systematikk underveis i arbeidet. Det skal redegjøres nøyaktig for fremgangsmåten under datainnsamling, og på hvilken måte det skal analyseres og tolkes (Thagaard,2013). Denne studien intervjuet fire barnehagelærere som jobber med flerspråklige barn i barnehagealder. Målet er å få innsikt i erfaringer og opplevelser rundt tema flerspråklighet og språkvansker.

Induktiv tilnærming betyr at man går fra empiri til teori ved å for eksempel observere en praksis eller gjennomføre et intervju. Målet er å forsøke få innsikt i opplevelser og erfaringer til de man intervjuer og deretter knytte det til teori (Nyeng,2012). Denne studien bruker en kvalitativ metode og vil derfor ha en induktiv tilnærming. En annen tilnærming er den deduktive metoden, som er vanlig når man går motsatt vei og har en teori man vil teste ut.

3.2 Fenomenologi

Sentralt i fenomenologiske studier er å få frem erfaringene og opplevelser av et fenomen (Postholm,2010). Det er opplevelsen til den enkelte som er sentral i fenomenologien, og hvis det kommer frem informasjon som flere av informantene deler, så forsøker intervjueren å beskrive dette (Thagaard,2013). På bakgrunn av problemstilling og valgt metode vil studien ha en fenomenologisk tilnærming, og valget med å bruke temabasert analyse vil på denne

måten også være i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen. En fenomenologisk forskning bruker kvalitativ metode og henter data fra å intervju i dybden. Det dreier seg om å bli mere bevisst vår egen virkelighet slik vi oppfatter den (Nyeng,2012). Dette er i tråd med studiens utforming ved at det er få deltakere og mulighet for å gå litt i dybden på hvert intervju.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ved å benytte kvalitativt forskningsintervju er målet å få informasjon ved at informantene forteller om egne erfaringer og opplevelser knyttet til temaer som gjelder for studien. Oppfølgingsspørsmål kan være viktig for å komme i dybden og få fylldige data, og kunnskap om tema er nødvendig for at intervjuer kan stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015; Thagaard, 2013).

I et semistrukturert intervju er det på forhånd bestemt hva som er tema for intervjuet. Det er mulig å være fleksibel med hensyn til rekkefølgen. Det kan vise seg at tema overlapper hverandre noe underveis. Forskeren går dypere inn i temaet som forskes på, noe som vil være forenelig med denne studien hvor hensikten er å få den subjektive erfaringen og opplevelsen til informantene. Dybdeintervju som dette, egner seg når man ønsker en samtale omkring temaer som intervjueren har bestemt på forhånd og hvor informantene kan reflektere over egne meninger knyttet til temaet (Dalen, 2011; Tjora, 2010). Studien benytter en semistrukturert intervjuform som passet med bakgrunn i ønsket om å være åpen for informantenes opplevelser og løfte frem det de er opptatt av. Intervjuene har struktur ved at intervjuguiden, med de samme spørsmålene blir benyttet til alle informantene.

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

Arbeidet med intervjuguiden var tidkrevende, og det ble brukt mye tid til å tenke på om spørsmålene som ble stilt ville gi svar på problemstillingen. Litteraturen sier at det er lurt å tenke over hva som kan påvirke intervjuet, og hva man ønsker å oppnå med det. Den sier også og at det er viktig å få innholdsrike fyldige data, og at det er nær sammenheng mellom fyldig informasjon og ferdighetene til den som intervjuer (Dalen, 2011; Kvale et al., 2015; Thagaard, 2013b). Det er mulig at det hadde vært bedre å gjøre flere prøveintervju tidligere i prosessen for å se hvordan spørsmålene fungerte, og heller justert det til etter hvert. På den

måten hadde arbeidsprosessen kommet i gang litt tidligere, i stedet for at mye tid gikk med til å formulere spørsmål uten at de ble prøvd ut.

I et semistrukturert intervju er tema og spørsmål tenkt ut før intervjuet (Kvale et al.,2015). Dette er gjort i forbindelse med utarbeidingen av intervjuguiden. I denne oppgaven ble følgende tema inkludert: *språklig kompetanse blant barnehagelærere, kartlegging av nye flerspråklige barn i barnehagen, barnehagen som språklæringsarena og samarbeid.*

For å forsøke å skape en avslappet stemning under intervjuene, innledes det først med en gjennomgang av informantens rettigheter, samt noen spørsmål om arbeidserfaring. Dalen (2011) sier denne måten å gjøre det på kan sees på som en *trakt*, hvor man begynner litt vidt og snevrer inn spørsmålene mot de aktuelle tema. Spørsmålene i intervjuguiden ble stilt ved åpne formuleringer som «*kan du fortelle*» og «*kan du si noe om*» i et forsøk på å få fyldige svar (Thagaard,2013b).

3.4 Prøveintervju

Prøveintervju er, som sagt, anbefalt for å se om intervjuguiden fungerer, og for å prøve hvordan en selv er i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Prøveintervjuet i denne studien ble gjennomført med en kollega av intervjuer som hadde arbeidet med flerspråklige førskolebarn på et stort kompetansesenter hvor flerspråklige barn var hovedfokus og hvor det også var ansatt tospråklige assistenter.

Prøveintervjuet ble mere viktig enn først antatt. Det var ukomfortabelt å være i rollen som intervjuer, situasjonen ble formell og kjentes ut som et avhør av en kollega i stedet for en samtale. Det ble nødvendig å fortelle hvordan jeg opplevde situasjonen. Kollegaen kjente ikke på det samme. Det var lurt å løfte det frem og snakke om det, for med det forsvant «*avhørsfølelsen*» og det ble mulig å fortsette prøveintervjuet på en mer avslappet måte.

Det ble tatt notater under intervjuet, men det ble ikke tatt lydopptak. Grunnen for det var at jeg på det tidspunktet ennå ikke hadde funnet ut hvordan utstyr som kunne brukes til lydopptak. Det er flere grunner til at det ville vært hensiktsmessig å ta lydopptak under prøveintervjuet. For det første ble det nødvendig å foreta endringer i intervjuguiden, og med lydopptak ville det vært enklere å huske alle detaljene rundt hvorfor dette fremsto som viktig. For det andre ville et lydopptak være verdifullt med tanke på egen opptreden under intervjuet,

og for det tredje ville det vært bra for å teste hvordan det rent teknisk fungerer. Dalen (2011) viser til at det etter å ha gjennomført prøveintervju kan bli nødvendig å gjøre endringer på intervjuguiden, og i denne studien ble det nødvendig.

Det var tre grunner til at intervjuguiden ble endret. For det første var noen av spørsmålene i intervjuguiden lagd på en slik måte at det hørtes ut som at intervjuer mente at alle flerspråklige barn har vansker med å lære et nytt språk. For det andre var det i begynnelsen av intervjuet spørsmål om informantens kompetanse på språkutvikling, noe prøveinformanten ga tilbakemelding på kunne oppleves som ubehagelig. Det opplevdes ikke som en positiv og imøtekommende innledning slik det var tenkt. For det tredje oppsto det usikkerhet hos intervjuer, med tanke på at oppgaven ikke hadde et tydelig spesialpedagogisk perspektiv. Tema og spørsmål hadde et allmennpedagogisk perspektiv, og det var mange tema og det hele virket rotete og ikke håndterbart. Det ble derfor nødvendig å foreta noen endringer.

3.4.1 Endring av intervjuguide

Notatene ble til god hjelp når intervjuguiden skulle endres på. Endringen i intervjuguiden bestod i å inkludere *språkvansker* mens *språklæringsarena* og *foreldresamarbeid* ble tatt bort. Tema *kompetanse*, *kartlegging* og *tiltak* ble beholdt. Det var tidligere brukt mye tid på å utarbeide den første intervjuguiden, og erfaringen derfra var til hjelp når valget ble å endre tema til å handle om flerspråklighet og språkvansker hos barn i barnehage.

Erfaringen med prøveintervjuet var viktig for denne studien. Både spørsmål, tema og hvordan man selv opptrer er faktorer man får testet, og som kan vise seg å måtte gjøres om på (Dalen, 2011). Dette erfarte jeg etter å ha hatt prøveintervju. I ettertid er tanken at jeg burde gjennomført flere prøveintervju for å få mere erfaring.

Etter prøveintervjuet ble valget å endre problemstilling til å dreie seg om flerspråklighet og språkvansker. Dermed ble spesialpedagogisk - og logopedisk perspektiv inkludert og problemstillingen mer aktuell i forhold til utdanningen innenfor logopedi. Under og i etterkant av prøveintervjuet ble det mest fokus på intervjuguiden og de tema som var der. Hvordan jeg som intervjuer opptrådte kom mer i bakgrunnen, men det er et viktig moment som kunne vært mer vektlagt med tanke på å forbedre intervjurollen før gjennomføringen av intervju.

3.5 Utvalg

Utvalget består av fire barnehagelærere som har erfaring med flerspråklige barn med språkvansker. Kriteriene som ble satt var at de burde ha minimum 1 års arbeidserfaring med flerspråklige barn og at de måtte ha barnehagelærerutdanning. Bakgrunnen for å ikke ha flere kriterier var frykten for at rekrutteringsprosessen ble vanskelig med for mange kriterier. I kvalitative studier prøver man å finne intervjupersoner med kompetanse på det området man forsker på. I litteraturen kalles dette for at man gjør et strategisk utvalg (Thagaard, 2013; Tjora, 2010).

Det ble forsøkt å benytte et strategisk utvalg, men det viste seg å være utfordrende. Det kan være mange grunner til det. For det første kan det være at valgt tema gjorde det vanskelig fordi det ikke er uvanlig at språkvansker hos flerspråklige barn oppdages senere enn i barnehagealder. Dette burde vært tenkt på tidligere i prosessen. For det andre var ikke mail en lur måte å få kontakt med mulige informanter på. Det ville mest sannsynlig vært mer klokt å bruke sosiale medier fra begynnelsen da det viste seg å være en mere effektiv måte å få kontakt på.

Antall personer man intervjuer må sees i sammenheng med hvor mye tid man har til rådighet fordi analysen og bearbeidingen i etterkant er tidkrevende (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Kriteriene var barnehagelærere med erfaring på flerspråklighet og språkvansker. Jeg ønsket å transkribere selv, og på bakgrunn av tiden jeg hadde til rådighet regnet jeg med at 4-5 informanter var et overkommelig antall. Hvis en informant valgte å trekke seg kunne jeg fortsette prosjektet med det antallet informanter jeg hadde. Ifølge Postholm (2010) er tre informanter et minimum for at man skal kunne trekke noe felles ut av det som sies. Med fire informanter skulle det være mulig

3.6 Rekruttering av informanter

Prosessen med å få tak i informanter var lang. Jeg begynte med å sende e- post med informasjonsskrivet og forespørsel om å være informant til styrere i 27 barnehager i en stor kommune. Jeg spurte om de kunne videreformidle innholdet i e-post til barnehagelærere i egen barnehage. Jeg sendte samme e-post til barnehagerådgiver i en annen kommune med spørsmål om hun kunne videresende det til barnehagene i kommunen. Jeg fikk raskt svar om at det var gjort, men jeg fikk ikke respons hos noen.

Deretter ble det sendt e-post til rådgiver for barnehager i en større by. Dette rekrutterte en informant. En medstudent hjalp til med å skaffe en informant til ved å tipse om navn på personer som kunne spørres. Det samme gjorde en kollega. Det ble sendt melding direkte til disse personene. Responsen var positiv, med den betingelse at de fikk tilsendt intervjuguide på forhånd. Dette var en ny problemstilling som dukket opp, valget ble å sende intervjuguiden (vedlegg 2) til de som ønsket å få den på forhånd. Et informasjonsskriv (Vedlegg 1) ble også sendt til alle.

Jeg skrev et innlegg på Logopedisk forum på Facebook for å finne 1-2 informanter til. Etter noe frem og tilbake med e-post og korrespondanse på Messenger, fikk jeg bekreftet en informant til. Etter rekrutteringsprosessen endte jeg opp med fire informanter. De var fra tre kommuner og to fylker fra nord til sør i landet. De hadde gjennomgående lang erfaring med flerspråklige barn i førskolealder, men tre av de var usikker på om de hadde nok erfaring med språkvansker til å stille til intervju. Det hadde gått mye tid, og valget ble å gjennomføre intervjuene med det utvalget jeg hadde på det tidspunktet.

3.7 Presentasjon av informantene

Alle informantene er utdannet barnehagelærere og har fra 15 -30 års arbeidserfaring fra ulike barnehager på ulike steder i Norge.

3.7.1 Informant 1

Informant 1 har til sammen 30 års erfaring fra barnehageyrket. 27 år som pedagogisk leder fra 5 ulike barnehager, og de siste 3 årene som ressurs/støttepedagog med barn som har enkeltvedtak på spesialpedagogisk hjelp. Språk og språkarbeid har nylig vært satsingsområde og det er gjennomført et kompetansehevingsprogram for byens barnehager hvor språkløyper har vært tema. Informanten har og deltatt på et oppfriskningskurs om TRAS i regi av Statens Støttepedagogiske System (Statped) rettet mot ansatte i barnehager.

Informanten beskriver sin arbeidserfaring med flerspråklige barn som lang. Er vant til at det er flerspråklige barn på avdelingen. Jobber for tiden med flerspråklige barn som har språklige vansker, men som ikke har vært utredet og følgelig ikke har noen diagnose på det.

Flerspråklige barn beskrives som en sammensatt gruppe barn:

«Alle flerspråklige barn er ulik. Noen har foreldre som begge snakker et annet språk, og er kommet til Norge og skal lære norsk. Noen barn lærer språket fra de er født og noen lærer språket når de begynner i barnehagen, så det er litt ulikt hvordan flerspråklige er.

Det som beskrives her er at barn som går i barnehagen både kan være simultant og suksessivt flerspråklige, og at informanten har erfaring med begge måter å være flerspråklig på.

3.7.2 Informant 2

Informant 2 har 16 års erfaring fra ulike barnehager og ulike byer. Har erfaring med både de yngste og de eldste barna. I forhold til flerspråklig barn med språkvansker har informanten mest erfaring med barn av flykninger:

«Ja, flerspråklige barn har jo vært der hele tida, så jeg har like lang erfaring med det som jeg har arbeidserfaring generelt».

3.7.3 Informant 3

Informant 3 har 25 års erfaring som barnehagelærer. I tillegg til grunnutdanning har informant 3 tatt 30 studiepoeng med «Barns språkutvikling og språklæring». Har jobbet med ulike barnegrupper, men mest med de eldste førskolebarna. Forteller at det har blitt flere flerspråklige barn med årene:

«Da jeg begynte å jobbe i barnehage var det ikke så mange, men det har økt fra år til år. På min base nå så har vi seks ulike språk, men i barnehagen generelt er det sikkert tjue».

3.7.4 Informant 4

Informant 4 har tatt grunnutdanningen for 23 år siden, og har videreutdanning i spesialpedagogikk. Informanten er ansatt som spesialpedagog i kommunen, og har 25 direkte språktimer hver uke. Rutinen er at barnehagene melder behovet for spesialpedagog om våren og til jul. Spesialpedagogen kartlegger språket og ser hvem av barna som har mest behov. De barna som har enkeltvedtak på spesialpedagogisk hjelp dekkes først, og hvis det er timer til overs prioriteres de eldste førskolebarna og deretter de som er 4 år og 3 år. Stillingen er ikke tilknyttet PPT, men spesialpedagogen samarbeider tett med logoped. Erfaringen med flerspråklige barn beskrives slik:

«Jeg har jobbet med barn som har en forelder med et annet språk enn norsk, og hvor det har blitt språkvansker. I det senere har vi også fått flere flerspråklige barn hvor begge foreldre har et annet morsmål enn norsk».

3.8 Gjennomføring av intervju

Tidsrammen for intervjuet var estimert til maks 1 time. Det første intervjuet som var det eneste som ble gjennomført personlig, varte 1 time og 20 minutter. De neste tre var mellom 35 - 60 minutter. Av respekt for andre sin tid var ønsket om å holde tidsrammen viktig, men i tillegg var tanken om at et intervju som varte over en time ville ta uoverkommelig lang tid å transkribere. Erfaringen i etterkant er at transkriberingen hadde vært overkommelig selv om intervjuene hadde vart mer enn en time.

Før intervjuet ble følgende punkt fra informasjonsskrivet repetert: tidsaspekt for intervjuet, lagring av data, lydopptak og deltagerens rettigheter. Intervjuene ble innledet med åpningsspørsmål som handlet om de hadde arbeidet flere steder, hvor mange års erfaring de hadde t og erfaring med flerspråklige barn med språkvansker. Deretter avklarte vi forståelse av begrepene flerspråklighet og språkvansker.

I starten av studien, var det ønske om å gjennomføre alle intervjuer ansikt til ansikt.

Antagelsen om at det var enklere å skape en avslappet stemning som igjen kunne gi fyldig informasjon når jeg og informantene fikk møte hverandre var hovedårsaken til det. Et digitalt intervju virket mer formelt, og kanskje mer krevende med tanke på å komme i dybden på et tema i. Et godt dybdeintervju avhenger av at man klarer å skape en avslappet stemning som gjør at det er lett å snakke, samtidig må intervjueren ta ansvar for å holde seg til både en tidsramme og tema som ønskes belyst (Thagaard, 2013; Tjora, 2010).

Intervjuene ble innledet med kort informasjon om bakgrunnen for valg av tema, og med en kort gjennomgang av noen punkt fra informasjonsskrivet. Intervjuguiden ble fulgt på samme måte i alle intervjuene.

Det første intervjuet ble gjennomført hjemme hos meg. Det var det eneste av intervjuene som ble gjennomført ansikt til ansikt. Det ble gjennomført etter informantens arbeidstid. Den samme «avhørsfølelsen» kom litt med det samme, men gikk fort over når intervjuet begynte. Dette intervjuet var det lengste og varte i 1 time og 20 minutter.

De neste tre intervjuene ble gjort digitalt. På det siste intervjuet plagdes vi med bilde og hadde kun lyd. De digitale intervjuene via skjerm ga større avstand til informantene. Informantene virket derimot bekvem med det, men det er min tolkning, for vi snakket ikke om det under intervjuet. Sammenlignet med det første intervjuet, opplevdes det som mer vanskelig å «gå i dybden» når det var digitalt. Det første intervjuet var lengst, og det siste hvor vi kun hadde lyd var mye kortere. Erfaringen som ble gjort var at det kanskje er enklere å stille gode oppfølgingsspørsmål når man er nærmere hverandre, eller i det minste kan se hverandre på en skjerm. Det er mulig at andre vil synes det er enklere med oppfølgingsspørsmål eller spørsmål som går mere i dybden når det er litt avstand, så dette kan være personavhengig.

Det ble brukt diktafon for å gjøre lydopptak underveis, og dette var avklart på forhånd med informantene. I tillegg til at det var opplyst om dette i informasjonsskrivet. Lydopptak under intervju er anbefalt for å sikre at man får med seg alt som blir sagt og det gjør det lettere for intervjueren å konsentrere seg om det som sies og følge opp med spørsmål når det er behov for det (Dalen, 2011; Tjora, 2010). Samtlige opptak hadde god lyd kvalitet, også de som ble gjennomført over nett. Ingen av informantene ga uttrykk for at lydopptakeren var sjenerende på noe vis. Intervjuene ble transkribert like etter hvert intervju var gjennomført mens alt var «friskt i minne».

3.9 Transkribering

Etter intervjuet er gjennomført er det vanlig å bearbeide ved å transkribere det. Det vil si å skrive ned ordrett det som er blitt sagt (Dalland & Keeping, 2020). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) gjør transkribering at muntlig form endres til skriftlig form og intervjusamtalene blir strukturert og mere oversiktlig. Dette er en begynnelse på analysen. Vi mister visuelle tegn som nyansen i stemmen, kroppsspråk og hvordan stemningen er under intervjuet når data omgjøres fra muntlig til skriftlig form (Dalland & Keeping, 2020; Tjora, 2010). Under transkriberingen ble lydopptaket brukt aktivt for å sikre at alt som ble sagt ble tatt med.

Det er viktig å ta vare på mest mulig av datamaterialet, og notater man har tatt underveis kan være et hjelpemiddel når man skal analysere teksten. Ved å transkribere datamaterialet selv kan man unngå å miste informasjon. Informantene snakket dialekt, men det ble valgt å transkribere på bokmål. Dette bidrar til anonymiseringen i tillegg til at det kan være bedre å jobbe med en tekst som er skrevet på bokmål enn på ulike dialekter.

Intervjuene ble transkribert ordrett og pauser ble markert, men ikke latter og gjentakelser. Det er mye informasjon i ikke – verbal kommunikasjon, men det ble ikke ansett som viktig for denne studien. Fokus var på det informantene sa. Før analysen ble alle intervjuene lyttet til samtidig som transkripsjonen ble lest. Beslutningen om å ikke transkribere ikke - verbal kommunikasjon ble ikke endret.

3.10 Temabasert analyse

Etter transkribering er det behov for å gjøre datamaterialet oversiktlig og tydelig for den videre bearbeidingen. Studien benytter temabasert analyse som er egnet når teksten har en viss struktur. Med utgangspunkt i temaene i intervjuguiden kan data analyseres på en temabasert måte, men det krever at man har informasjon fra alle informantene om de samme tema, noe denne studien vil ha (Dalen, 2011; Dalland & Keeping, 2020; Thagaard, 2013).

Første trinn i prosessen var å lytte gjennom hvert intervju samtidig som transkripsjonene ble lest igjennom. Deretter ble alle svar som hørte til under samme tema i intervjuguiden samlet for å forsøke finne ut hva som var sentralt i datamaterialet som var samlet inn. For å gjøre det oversiktlig fikk informantene hver sin farge. Med kun fire informanter var det lett å huske hvem sin farge som var rød, blå, sort eller grønn og teksten ble lett å jobbe med.

Det neste bestod i å finne kodeord innenfor hvert tema. Ved å gjøre det ble det enklere å finne sitater og sammenligne hva informantene hadde sagt om det samme tema. Dalen (2011) sier en viktig del av analysen er å finne ut hva som er felles i det informantene sier, og at det kan gi en pekepinn på hva som er viktig å ta med videre i analysen. Men også områder som det ikke blir sagt noe om kan være interessant. Kapittelet «Presentasjon av funn» vil rette seg mot de kategoriene som kom frem etter analysen, og som er basert på svar som var felles og utgjorde materialets hovedtyngde.

Forskeren sin oppgave i en temabasert analyse er å sammenligne informasjonen fra alle informantene om hvert tema (Thagaard, 2013). Utfra analysen av data fremkom følgende kategorier: *atferd kan indikere språkvansker, foreldre som ressurs, betydningen av egen kompetanse, kartlegging i barnehagen, språkstøttende tiltak i barnehagen samt muligheter og utfordringer i arbeidet*. På bakgrunn av analysen og kategoriene som fremkom, ble datamaterialet samlet under fire tema som blir drøftet i kapittel 6.

3.11 Validitet, reliabilitet og transparens

Validitet dreier seg om valgt metode passer til å undersøke det som var hensikten å undersøke (Dalland & Keeping, 2020; Nyeng, 2012). Begrepet kan knyttes til fortolkningen av innsamlet informasjon og dens gyldighet. Hvordan man velger å analysere data har betydning for oppgavens validitet. Validitet innenfor fenomenologien handler om at oppgaven skal ha en sammenheng slik at leseren klarer å følge prosessen. Forskeren må opplyse om metoden som er brukt til å samle inn data, intervjumetode og analysen av transkripsjonene (Postholm, 2010).

Jeg har fire informanter som har erfaring fra 14 til over 25 år i barnehageyrket. Målet med denne studien er å få vite noe om hvilke erfaringer fire barnehagelærere har fra sitt arbeid med flerspråklige barn. Lang erfaring hos informantene kan øke validiteten i studien. Struktur og ryddighet i prosessen og beskrivelsene av den skal gjøre studien oversiktlig å lese. Det er jeg og mine deltakere som vil kunne påvirke studien. Thagaard, (2013) bruker begrepet gjennomsiktighet (transparens) om å styrke studiens gyldighet.

Reliabilitet eller pålitelighet handler om undersøkelsen man har gjort er til å stole på (Dalland & Keeping, 2020). Reliabilitet kan måles når en annen undersøker samme fenomen på nøyaktig samme måte og får omtrent samme resultat (Nyeng, 2012). I denne kvalitative studien vil det være begrensninger med dette fordi møtene og intervjuene ikke vil kunne bli helt lik om de skulle gjøres på nytt.

Det som tradisjonelt har vært kravene til reliabilitet og validitet vil ikke fungere i kvalitative studier fordi ethvert møte mellom forsker og deltager er unikt (Postholm, 2010). Innenfor fenomenologisk forskning relateres reliabiliteten til de områdene som er knyttet til etterarbeidet av data (Dalen, 2011). Tilrettelegging av intervjusituasjon og hvordan data oppbevares er viktige faktorer i denne sammenhengen.

God transparens i studien dreier seg om å vise hvordan man har brukt analysen av data i fortolkningsprosessen som grunnlag for det man har kommet frem til (Thagaard, 2013). For å sikre transparens beskriver jeg hvordan jeg har gått frem i undersøkelsen, belyser teori, og de valg som er gjort, utfordringer som har dukket opp underveis og eventuelle endringer som er blitt gjort.

3.12 Etske hensyn

Ivaretagelse av personvernet, og sikre at de som deltar ikke blir belastet unødige er et viktig punkt innenfor forskningsetikk. Data skal ikke gjenkjennes og må anonymiseres. Videre skal alt som er identifiserbart være nedlåst og destrueres når prosjektet er avsluttet (Thagaard, 2013). Datamaterialet som samles inn med intervjuene skal analyseres, fortolkes og brukes i studien. I intervjuene er det informantenes opplevelser og erfaringer knyttet til tema flerspråkligheit som er hovedfokuset. De skal ikke kunne gjenkjennes og må bli anonymisert. Dette er i tråd med at forskningen skal være konfidensiell, som betyr at data ikke skal kunne gjenkjennes (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å anonymisere deltagerne blir de omtalt som informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Datamaterialet lagres med passord og slettes etter studieslutt. Det er fire barnehagelærere som blir intervjuet og som uttaler seg om sin pedagogiske praksis i forhold til barn i barnehage. Ingen stedsnavn eller navn på de ulike virksomhetene blir nevnt. Deltakerne får et informasjonsskriv tilsendt og et samtykkeskjema. De skal blant annet vite at det er frivillig og at de kan trekke seg når de vil (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.13 Forskerens forforståelse

Man vil i varierende grad bringe med seg både kunnskap og/eller erfaringer om det som skal undersøkes, og på forhånd kunne ha en oppfatning av hvordan fenomenet er eller oppleves av de man skal intervjuer. Selv om man prøver å møte et felt uten forutsetninger, er det vanskelig å se for seg at en forsker ikke har noen tanker om det som er tema for studien, og kanskje noen forventninger om hva informantene svarer på spørsmålene. De tanker og holdninger man bringer med seg inn i studien kalles forforståelse (Dalland & Keeping, 2020; Nilssen, 2012). En annen side ved dette er at svarene man får kan vise seg å ikke stemme med forforståelsen man har. Nilssen (2012) sier at det er da forforståelsen har størst betydning, fordi det kan gjøre at man blir mere nysgjerrig og stiller flere spørsmål.

Min arbeidserfaring innenfor allmenn - og spesialpedagogikk og som student på logopedi vil kunne påvirke min studie både positivt og negativt. På den ene siden kan det være positivt at min kjennskap til barnehagearenaen gjør at jeg kanskje lettere kan ta informantenes perspektiv enn om jeg ikke kjente noe til barnehager som organisasjon. På den andre siden

kan det kanskje påvirke på den måten at jeg blir for tolkende underveis, eller at jeg blir for ivrig, avbryter og ikke er nok lyttende.

3.13.1 Studiens styrker og begrensninger

En styrke i studien kan være at det blir gjennomført intervju i forhold til en type organisasjon som er kjent på grunn av arbeidserfaring fra sammenlignbare virksomheter. På den ene siden har intervjuer dermed med seg en forforståelse inn i intervjuet, men på den andre siden mangler intervjuer erfaring fra arbeid med flerspråklige barn, noe som kanskje kan være med på å begrense den. Mye kunnskap om tema hos den som intervjuer kan være en styrke ved at det kanskje blir enklere å stille gode oppfølgingsspørsmål og komme dypere inn i tema (Kvale & Brinkmann, 2009). En begrensning kan være at tre av fire intervju er gjennomført digitalt og at det var vanskelig å skape en god atmosfære og stille utdypende oppfølgingsspørsmål. Dette behøver ikke være en begrensning, men for meg som ikke har mye erfaring med dette kan en slik type avstand påvirke studien.

En annen begrensning i studien er at resultatene baserer seg på funn fra kun fire informanter, og hvor noen av de i tillegg har uttrykt at de er i tvil om de har nok erfaring med språkvansker til å la seg intervju. Jeg har gjennomført et intervju tidligere i forbindelse med bacheloroppgave i spesialpedagogikk, men fordi det er lenge siden mener jeg at den ene erfaringen langt tilbake hverken vil kunne være en styrke eller en begrensning for denne masteroppgaven. Det er på forhånd valgt ut tema som deltakerne skal si noe om. Det vil være en struktur på intervjuet i form av at alle blir stilt de samme spørsmålene innenfor gitte tema, men rekkefølgen på tema bestemmes litt underveis.

Når det til daglig snakkes om språkvansker i barnehagen, er det vanlig å skille mellom språklydsvansker og dårlig språkforståelse, og begrepet brukes både når barnet er utredet og har fått en diagnose, og når det har forsinkelser som man ikke vet årsaken til. *Språkvansker* brukes dermed i en vid betydning. Det var nødvendig å avklare på hvilken måte informantene forsto begrepene *språkvansker* og *flerspråklighet* i forkant av intervjuene.

Språkvansker- samlet sett svarer de at språkvansker er når barnet ikke kan uttale ordene eller at de ikke har forståelse av ord og begreper. Språkutviklingen går senere enn forventet, og både innhold, form og brukssiden kan være berørt. En språklig forsinkelse kan barnet klare å ta igjen, men en mer alvorlig vanske vil være vedvarende.

Flerspråklighet - en av informantene forbinder flerspråklige med ordet flykninger, for av flerspråklige er det mest flyktningbarn informanten har erfaring med. Da har begge foreldre hatt et annet morsmål enn norsk og barnet har møtt norsk språk når det har begynt i barnehagen. De øvrige informantene sier de tenker flerspråklige barn er de barna som har to eller flere språk å forholde seg til.

4 Presentasjon av funn

Analysen vil presentere funnene fra undersøkelsen ved å vise til kategorier som er kommet frem etter bearbeiding av data. Kategoriene blir gått igjennom hver for seg og eksemplifiseres ved bruk av sitater fra transkripsjonen.

1. Atferd kan indikere språkvansker
2. Foreldre som ressurs
3. Betydningen av egen kompetanse
4. Kartlegging i barnehagen
5. Språkstøttende tiltak i barnehagen
6. Muligheter og utfordringer i arbeidet

4.1 Atferd kan indikere språkvansker

Alle informantene har erfaringer med at barn som strever med språket også er urolige, ukonsentrerte og unngår aktiviteter som er språklig krevende. De beskriver at de mistenker at det kan foreligge en forståelsesvanske når barnet får samhandlingsvansker, er urolig og ukonsentrert i aktiviteter som samlingsstund og ved høytlesning. Informant 2 beskriver en erfaring med det:

«Jeg opplever også at særlig flerspråklige gutter som bruker lang tid på å lære seg norsk blir urolige. De kan havne i en sånn negativ.....altså at de blir stemplet – altså nå gjør jeg slik « stemplet» som bråkmakere og uokråker fordi de lar seg ikke engasjere like mye i ei samling om for eksempel følelser, eller abstrakte ting. Også leker de heller brannbil for det er bare enkelt».

Informanten belyser samtidig at det kan bli utfordringer i personalgruppa fordi noen ikke viser forståelse for at barna er urolig:

«Alle har ikke så stor interesse av å lære mere om det, de tenker kanskje ikke på at den voldsomme leken til enkelte nødvendigvis ikke handler om at de er slemme barn».

Informant 4 beskriver det slik:

«Noen kan ha vanskeligheter med å lære seg norske begreper, det kan gjøre at de blir frustrerte og kanskje ikke greier å være med i leken fordi de ikke forstår språket eller hva leken går ut på. Det kan bli atferdsvansker av det. De kan kanskje ikke følge med i samtalen eller følge beskjeder. Det er jo litt sånn med norske unger også».

Utsagnet belyser at informanten ser samme tegn på språkvansker hos en - og flerspråklige barn. Utfordringen med å finne ut om språkvansken skyldes at barnet lærer et nytt språk, eller om det er en annen årsak. Det fremkommer videre hos informantene at de mener dårlig ordforråd, lite setningsproduksjon og generelt sen språkutvikling kan være tegn på vansker.

Informant 1 sier:

«Jeg reagerer hvis barnet har dårlig ordforråd, setningsproduksjon og at språkutviklingen ellers ikke går som forventet. Når barnet får problemer med å formulere seg i sosialt samspill, da må vi følge opp. Det er da vi tar kontakt med PPT for å få hjelp til å finne ut om det er en språkvanske fordi barnet er flerspråklig eller er det en annen vanske? Det er der vi kommer til kort».

Utsagnet setter lys på kompleksiteten med hvorvidt en forsinket utvikling skyldes en språkvanske eller at det er en naturlig forsinkelse på grunn av at barnet holder på å utvikle et til språk. Informant 3 poengterer viktigheten av å skaffe informasjon om morsmålet:

«Vi må se på førstespråket deres, hvis det ikke er normalt utviklet må man kartlegge det i første omgang og se hvor de ligger»

Alle informantene trekker frem morsmålet som en viktig faktor å få vite noe om når de lurer på om barnet har språkvansker. De har ulike opplevelser knyttet til det. Foreldre kan mene at

barnet har et godt morsmål, noe som kan vise seg å ikke stemme. Det kan være tilfeldigheter som gjør at pedagogene får vite at det ikke er tilfelle, for eksempel når barnehagen har vikar med samme morsmål som det aktuelle barnet. I andre tilfeller ønsker ikke foreldre å snakke morsmål til barnet, fordi de ønsker at barnet skal lære å snakke norsk. Ifølge informant 2 kan det være slik:

«Jeg opplever at det er mange som ikke vil bruke morsmålet. Vi prøver å forklare at førstespråket kan hjelpe de med å lære et språk til».

En av informantene setter ord på at språkvansker er sammensatt og at det ikke er lett å vite hva som er årsaken:

«Det kan også være flykninger som har ulike språk. Der kan det være mye traumer og tilknytningsvansker. Det er en annen problematikk. Hva skyldes hva, har det blitt en språkvanske fordi barnet mangler tilknytning? Eller er det traumer med i bildet? Det kan være flere ting som spiller inn for hvorfor barnet har de vanskene det har. Men i disse tilfellene trenger mere oppfølging».

Blant flerspråklige barn i barnehagen finner vi også barn med traumer, barn med tilknytningsvansker, barn som har foreldre med ulike morsmål og som bruker engelsk som hjemme språk og barn med utviklingsforstyrrelser. Det er mange faktorer som kan påvirke og forsterke en vanske. Informant 1 ordsetter sine erfaringer med brukssiden av språket:

«Pragmatiske vansker kan være lettere å oppdage, fordi det er så synlig. I tillegg kan det være vanskelig å få øyekontakt, barnet isolerer seg litt mer enn vanlig da begynner man å stusse litt»

Barn med språkvansker kan ha vansker med pragmatikk, men de strever som regel mer med språkets form og innhold. Informanten sier de i barnehagen kan komme til kort med å skille hva som er hva. I slike situasjoner må de innhente samtykke fra foreldre slik at barnehagen kan be om observasjon på samtykke fra PPT som kan observere og gjøre en bredere kartlegging. En av informantene mener noen av barna burde vært i barnehagen et år ekstra for å lære språket bedre før de begynner på skolen:

«De barna som ikke forstår og kan bruke norsk skulle vært et år ekstra i barnehagen og blitt bedre i norsk før de begynte på skolen».

Informantene beskriver sammensatte utfordringer hos barn med språkvansker, og en mener at barn med mange språk i hjemmet oftere får vansker med å lære seg norsk.

«Noen barn har foreldre med ulike morsmål som snakker engelsk seg imellom for å forstå hverandre. Da blir det totalt fire språk inkludert norsk som barnet må forholde seg til, hvis foreldre snakker sitt morsmål til barnet».

En av informantene har deltatt på et kompetansehevingsprogram i kommunen og sier:

«Nå er vi blitt mere bevisst, også på grunn av kompetansehevingsprogrammet Språkløyper, som har vært i kommunen».

Flere av informantene sier det må jobbes strukturert med språktiltak, og det må være planlagt for at det skal bli gjennomført i en hektisk hverdag. Rutinesituasjoner utnyttes, men språkarbeid i mindre grupper krever mere ressurser og er bare gjennomførbart når det ikke er noe sykdom i personalgruppa.

4.2 Foreldre som ressurs

Tre av informantene beskriver at det er en utfordring med å skille en språkvanske fra forsinket språk fordi de ikke kan barnets morsmål og fordi barnehagen ikke har kartlegginger som er beregnet for flerspråklige barn. Språkbarrierer kan også gjøre det vanskelig å fange det opp tidlig nok. Ifølge informant 3 er det slik:

«Jeg er helt avhengig av kommunikasjon med foreldrene, vi har ikke morsmålsassistenter og når man jobber ei stund med et barn og ser at det norske språket ikke kommer, enten uttale eller forståelse eller begge deler, så må man følge det opp. Foreldre blir viktige samarbeidspartnere. Mange av foreldrene har ikke noen å sammenligne med, det kan være det eneste barnet de har og det kan være vanskelig for dem å vite hva som er forsinket eller ikke».

Alle informantene ga uttrykk for at det var viktig å involvere foreldre når barnet strever med språket. Dette gjør de gjennom samtale med foreldrene. Informant 1 sier:

«Jeg spør på første foreldresamtale hvordan barnet har utviklet seg språklig. Noen familier har lite nettverk og ser ikke barna sine i samspill med andre barn. Det er ikke alltid samsvar med det foreldre mener at barnet kan og det barnehagen observerer at det kan».

Informant 4 sier det slik:

«Det er vanskelig fordi vi ikke kan barnets morsmål, så vi kan ikke vurdere hvilke ferdigheter de har der. Vi vet ikke om de har en språkvanske på morsmålet. Selv om vi spør foreldrene så er det ikke sikkert de legger det samme i det som vi. Det er jo kulturforskjeller. Har de et godt morsmål, så skal de kunne lære seg et språk til».

To av informantene sier at foreldre kan overvurdere språket til barna. Ved mistanker om språkvansker kan det være vanskelig å forklare til foreldrene hva språkvanske er.

Informant 3 sier dette:

«Da tenker man at man kanskje må se litt på helheten, ikke bare språket. Men jeg tenker at det skiller seg fra normalutviklinga. Da begynner man å stusse litt, og det kan være atferd som gjør at man reagerer eller noen som forteller at de har dysleksi i familien og da er vi gjerne ekstra obs på å følge med barnet»,

Informanten utdyper ikke hvorfor de følger ekstra godt med hvis det er dysleksi i familien. Tre av informantene deler oppfatningen om at det kan være en større utfordring å oppdage en vanske hos et flerspråklig barn enn hos enspråklige på grunn av at de ikke kan morsmålet til barnet, mens informant 2 sa det slik:

«Det er nok lettere å oppdage en vanske hos flerspråklige. Enspråklige barn kan i større grad hente informasjon fra andre barn og lese av kontekst hva de skal gjøre. For flerspråklige med språklige vansker kan det være vanskelig og da er det lettere å oppdage at barnet ikke har forståelsen»

Informanten belyser at bruk av kontekst kan være vanskelig når barnet ikke mestrer språket fordi det ikke vil forstå alt som sies på majoritetsspråket. Et eksempel fra leken kan være at barna avtaler å løpe til andre siden av barnehagen, hvorpå barnet blir stående igjen når de

andre løper fordi barnet ikke oppfatter betydningen av det. Et annet alternativ er at barnet ser at de andre løper og løper med selv om barnet ikke har fått med seg hvor de skal.

4.3 Betydning av egen kompetanse

Informantene beskrev egen kompetanse som typisk - og flerspråklig språkutvikling som viktig fordi flerspråklighet og språkvansker er sammensatt og flere faktorer påvirker utviklingen. Man må kunne mye om typisk språkutvikling og flerspråklig språkutvikling for å kunne skille en vanske fra det naturlige. Informant 1 sa det slik:

«Det er veldig viktig fordi det er så sammensatt. Du må ha kunnskap fordi det er ganske komplisert. Du skal jo analysere hvorfor et barn ikke utvikler språket slik det skal. Det er flere faktorer som spiller inn, og man må vite at språk ikke bare er det som blir uttalt, men at det er både form, innhold og bruk»

Informanten nevner her språkets komponenter i tråd med Bloom & Lahey (1978) sin språkmodell og sier at språk ikke bare er det vi kan høre, men består av flere deler. Som en del av kartlegging bruker informant TRAS, og beskriver erfaringen med det:

«Jeg bruker TRAS mye. Det hjelper oss i kartleggingen. Det er et godt observasjonsverktøy for oss. Det hjelper oss til å forstå at språk er sammensatt. Et barn kan være god på uttale, men ikke på forståelse, og ikke på oppmerksomhet. Så det er et godt observasjonsverktøy. Men vi blir litt lei TRAS også, for man kunne droppet det på mange av de som ikke har noen vansker. Men vi må i alle fall bruke den på de som strever. På flerspråklige barn bruker jeg TRAS uten aldersinndeling».

Det blir og satt ord på at kompetanse kan være med på å utvikle gode holdninger om flerspråklighet fordi kunnskap øker forståelsen. Informant 1 beskriver:

«Jeg synes det er viktig med hvilken holdning man har til flerspråklighet. Det utvikler man også gjennom kompetanse, for det er så viktig å forstå at språk er sammensatt, i tillegg til tema flerspråklig – ser du på det som mye arbeid eller er du positiv til det».

En av informantene sier kompetansen er tilegnet gjennom erfaring, og kunnskap om at atferd kan knyttes til språklige vansker er viktig. Alle mener kompetanse om hvordan barn lærer seg et nytt språk er viktig når man jobber med flerspråklige barn. Informant 4 sier:

«Det er kjempeviktig. Man må vite hva som er normalt og hva man kan forvente ut fra alder og utvikling. Vi må også være klar over den «tause perioden» i flerspråklig utvikling, som mange av barna har. Da skal man gjerne ta en pause og ikke presse barnet».

Informant 3 forteller om Cummins sin isfjell metafor med fjellet som er størst under vann, det er erfaringene du har med deg, og fjelltoppene over vann er de nye ordene du skal lære. Det beskrives slik:

«Morsmålet er en støtte når du skal lære et nytt språk. Når barnet har lært betydningen til ordet fisk på førstespråket, behøver det ikke lære begrepet fisk på nytt, det skal bare lære ordet for det på norsk».

Informanten viser kunnskap om skillet mellom ord og begrep. og teorien om at språket kan overføres.

4.4 Kartlegging i barnehagen

I kommunen til en av informantene har de utarbeidet en veileder for flerspråklige barn.

Informant 4 forteller:

«Veilederen inneholder et eget kapittel om foreldresamarbeid. Før den første foreldresamtalen sjekker man ut om det er behov for tolk. Hvis en av foreldrene ikke forstår norsk så skal vi bruke tolk. Vi bruker tolketjenesten på telefon. Vi spør hvordan ferdigheter på barnets morsmål er, hvilket språk de bruker hjemme, om de kjenner til/har erfaring med norske barnehager, og hvor lenge de har bodd i Norge. Det er lurt å innhente masse informasjon på forhånd. Dette blir gjort i forkant av at barnet begynner».

Informantene forteller at de er ekstra tett på barna den første tiden, observerer hvordan samspill og lek er når barnet leker med andre barn og når det leker med voksne. Informant 3 forteller:

«Min erfaring med flerspråklige barn som skal lære norsk, er at de ganske fort lærer seg ord og bruker språket i lek. Det vises best når de er i lek med andre barn. I og med

at de andre barna ikke kan deres språk så får de motivasjon til å lære seg norsk for å delta i det sosiale, i lek og aktivitet».

Voksne kan bli lurt til å tru at barnet forstår mere enn det gjør fordi de leser situasjonen.

Informant 1 sier det slik:

«Noen barn begynner å bruke språket i lek fra dag en, de lærer i alle fall uttalen raskt mens andre får vansker med det. Jeg synes det er fascinerende. Jeg bruker uformell kartlegging. Jeg tar en ting om gangen, og begynner gjerne med å notere meg ord barnet bruker på norsk»

Videre trekker alle frem viktigheten av å ha god kommunikasjon med foreldrene. Det er i samtale med foreldre at barnehagelærerne får informasjon om barnets språkutvikling på morsmålet. Samtidig er de klar over at det er ulikt i kulturer hvordan man bedømmer språkferdigheter. Informant 2 beskriver en opplevelse av det:

«Det var en gutt som nærmet seg 2 år, som bare hadde noen lyder. Foreldrene var ikke klar over hvor viktig det var at de snakket med barnet. I noen kulturer ser de på barnet som lite når det er 4-5 år, mens vi i Norge tenker at det er et stort barn. Forventningene til hva barnet skal mestre språklig og ellers er forskjellig».

Ifølge informanten er det viktig at de som jobber nært barnet får kompetanseheving om flerkulturalitet for å bli tryggere i arbeidet. Det er viktig å vite at det er forskjellige syn på språk og språkutvikling og barneoppdragelse i ulike kulturer, men og fra en familie til en annen, det er ikke bare kulturbetinget.

Det er ulik praksis i kommuner for hvilke kartlegginger barnehagene skal bruke. I noen kommuner må barnehagene bruke TRAS og Språkpermen mens det i andre kommuner er frivillig. En av informantene bruker ikke TRAS, men tester barna i naturlige situasjoner for å sjekke forståelse. Informanten uttrykker samtidig behov for mere kompetanse på kartlegging. En annen av informantene forteller dette om kartlegging:

«Jeg synes språkpermen er vanskelig å bruke. Vi er begynt å vurdere om det er behov for å kartlegge de barna som vi føler har et godt norsk språk. Egentlig skal vi fylles ut for alle flerspråklige barn fra de begynner i barnehagen og til de begynner på skolen»

Informant 4 som jobber direkte med språktimer på bakgrunn av kartlegging, bruker flere språktester. De to eldre testene Askeladden og Eva språktest beskrives som gammel, og de som blir brukt er TRAS uten aldersinndeling, Nya sit og Alle Med. Alle Med brukes selv om den ikke bare er språklig. I tillegg brukes deler av Reynell. Det oppleves slik:

«Jeg bruker forståelsesdelen i den gamle Reynell kartleggingen. Vi har den nye også, men jeg opplever at barnet må ha ganske god forståelse for å greie henge med, mens i den gamle kan du ha litt lavere forståelse og likevel kunne gjennomføre. Vi bruker også den gamle Reynell på norske barn som er litt svake».

En av informantene har god erfaring med å fylle ut TRAS med aldersinndeling sammen med foreldrene for å få informasjon om morsmålet. De forklarer til foreldre hva som er forventet ved de ulike alderstrinn og at det er normalt at språket er forsinket når barnet lærer et nytt språk.

4.5 Språkstøttende tiltak

Tiltakene som informantene beskriver som viktige for flerspråklige barn med språkvansker skiller seg ikke vesentlig fra språktiltak for enspråklige barn med språkvansker, og det som er den største forskjellen er at de forsøker å lære seg noen ord og fraser på ulike morsmål som de kan bruke sammen med barnet. Alle informantene fremhever viktigheten av å bruke visuell støtte og konkreter i språkarbeidet, de sier også at rutinene i hverdagen gir god mulighet til språkstimulering i naturlige situasjoner.

Informant 3 sier:

«Det er jo henvisning hvis det er en vanske. Vi får gjerne inn ekstra ressurs som jobber spesifikt med barnet, og samarbeider med logoped. Logopeden setter gjerne opp spesifikt hva barnet skal trene på. Ellers tenker jeg det er lurt å forberede de på forhånd slik at de kjenner begrepene ved nye tema».

Betydningen av å snakke mye med barna, og være gode språklige rollemodeller nevnes også som svært viktig av informanten. Informanten forteller at de bruker samme tema over lang tid slik at barna får en felles referanseramme til det aktuelle temaet.

4.5.1 Bruke samme tema over tid

En av informantene forteller om et opplegg hvor de har brukt bøkene Gruffalo gjennom et helt år. Spesielt med tanke på de flerspråklige barna som kanskje ikke har referanser til tradisjonelle markeringer i barnehagen som mørketidsfest og solfest. Bøkene har gode bilder, inneholder mye begreper og kan brukes på ulike måter. Informanten beskriver opplegget slik:

«Bøkene inneholder mange begreper som vi lærer sammen. Det er mange dyr i bøkene, som vi kan gå i skogen og se etter. Vi leter etter musehull og dyrespor. Når vi kommer til jul, så kan vi ta Gruffalo med oss inn i jula, og når vi kommer til soldagen feirer Gruffalo sammen med oss. Dette er vi sammen om, slik at alle barna får et forhold til bjørnen Gruffalo. Når et av de norske barna snakker om Gruffalo skjønner alle hvem det er.»

Informanten sier at denne måten å jobbe med språket på er bra for de barna som har vansker med å forstå innhold i ord:

«De får mange repetisjoner og mulighet til å lære begreper og innhold i tema fordi det blir brukt over så lang tid. Det opplever vi at gagnar dem bedre enn da vi endret innhold ofte».

Informanten mener et slikt opplegg gagnar alle barna og skaper et fint fellesskap i gruppa. Men sier også:

«Det kan være krevende for voksne som skal holde engasjementet oppe over tid og tilpasse og gjøre det spennende for både 3 og 5 åringene. Et annet tiltak vi gjør er å ha lekegrupper med både flerspråklige, enspråklige og med voksne som kanskje kan snakke et språk som et eller flere av barna har som morsmål. Vi prøver å tenke helhetlig, slik at hvis en av mine flerspråklige er på en gruppe hvor de leser en bok på morsmålet, så prøver vi å samkjøre slik at vi bruker samme bok på norsk når barnet er på basen sin».

En av de andre informantene jobber på en lignende måte med et opplegg som kalles: «skal vi leke en bok?». Gjennomføringen er slik at barna blir delt inn i mindre grupper og en voksen

har ansvar for opplegget med sin gruppe som går ut på å velge en bok som de skal lese og knytte aktiviteter til.

4.5.2 Betydningen av å bruke visuell støtte, konkrete og morsmålet

En av informantene forteller om god erfaring med å forberede barnet på forhånd ved nye tema. De bruker tankekart som en læringsstrategi når de jobber med ordforråd og begrepsforståelse. Tankekartet strukturerer begrepene i over – og underkategorier og er visuelt, dermed kan det lette innlæring av begreper. Bilder, konkrete og tankekart nevnes som støtte i språkarbeidet:

«Vi bruker gjerne tankekart og kobler i stor grad bilder og konkrete til arbeidet. Det er med på å øke forståelsen for det vi snakker om, og er spesielt fint for flerspråklige som har språkvansker».

En av informantene synes det er viktig at man ikke gjør språkarbeidet til noe spesielt. I naturlige situasjoner kan man øve på samspill, turtaking, bruke håndtegn som støtte og ta utgangspunkt i barnets interesser og bygge videre på det.

«Jeg tenker på det situasjonsavhengige språket. Man må bruke de situasjonene som barnet er i der og da, det handler ikke om å ta barnet ut å av gruppen for å øve på ord og lyder, men at de lærer ord i de situasjonene hvor det skal brukes».

Hun belyser videre viktigheten av å kunne snakke om språket og tulle og tøyse med ord i tråd med språklig bevissthet i TRAS kartleggingen. Alle informantene sier de prøver å lære enkeltord, tall og fraser på morsmålet til barna. De forklarer at de får foreldrene til å skrive ned ord. Det beskrives slik:

«Jeg er opptatt av å ikke gjøre flerspråklighet og språkvansker til et problem, men bruke de situasjonene som dukker opp i løpet av dagen til å gi barna erfaring med nye begrep. Det er stas for barnet hvis vi lærer noen ord på førstespråket deres. Jeg prøver å bruke noe morsmål sammen med barnet, og lærer for eksempel å telle fra 1 til 10, hilse, si hei, ha det og «jeg heter»

Pedagogene har erfart at visuell støtte og konkrete, samt at barnet får bli kjent med begreper knyttet til nye tema i forkant er lurt. I tillegg er tankekart et verktøy som blir brukt ved

innlæring av begrep. En av informantene følger opp barn som har språktimer etter enkeltvedtak, men også barn uten enkeltvedtak får timer hvis spesialpedagogen har timer til overs etter at de er fordelt etter en prioriteringsnøkkel. I arbeidet brukes blant annet *språkkista*, deler av *Karlstad modellen* og ulike *språkapplikasjoner*. Informantene sier det er viktig å lære nye ord og betydningen til ordet i naturlige situasjoner hvor de skal brukes. Det beskrives bruk av et konkret situasjonsavhengig språk som tar utgangspunkt i den aktuelle aktiviteten, og i barnets interesse. Et situasjonsavhengig språk henter informasjon, og kan støtte seg til den situasjonen barnet er i.

4.6 Muligheter og utfordringer

Informantene opplever at de gjennom sitt arbeid får mulighet til å bli kjent med nye kulturer og til å hjelpe familier å bli inkludert i samfunnet.

«Det er spennende å lære mye om andre kulturer. Foreldre fra andre kulturer tilfører andre ting».

De opplever å bidra med å skape gode holdninger til et større mangfold og til å skape positive holdninger til barn som kommer fra andre kulturer enn den norske. Informant 2 sier det slik:

«Når jeg får til et godt samarbeid og familien blir godt integrert så føler jeg at jeg gjør en viktig jobb, for barnehagen er viktig for integrering».

Erfaringene med å jobbe med flerspråklige barn med og uten språkvansker har medført at informantene har tilegnet seg mye kunnskap om både flerspråklighet og atferd.

«Vi har god pedagogtethet i personalgruppa. Vi er mange som har kompetanse og kan en del om språk og atferd. Vi er også flink å dele kunnskap med øvrig personale».

Informantene ser utfordringer med å ha flerspråklige barn med ulike morsmål på avdelingen. Det er særlig knyttet til ressursmangel. Mange barn har behov for mindre grupper og mye støtte uten at barnehagen har ekstra personale. Da føler de ikke at de strekker til og får gjort en god nok jobb. Informant 3 sier som følger:

«Når det gjelder språkutfordringer som ikke gir ekstra ressurser så kan det være en utfordring å få tida til å strekke til. Det er mange som har god nytte av å være i mindre grupper, men det kan være vanskelig å få til innenfor de ordinære rammene».

Informant 2 påpeker mangel på kvalifisert personale som et problem.

«Ufaglærte kan gjøre en kjempejobb, men jeg tenker samfunnet ikke tar det nok på alvor. Det burde satse på å få inn folk med kompetanse på flerspråklig utvikling og språkvansker. Når det skal ansettes folk i de små stillingen så kreves det ikke mer av deg enn at du er dyktig på intervjuet».

Informanten sier videre at det virker som det må være alvorlige vansker visst det skal bli ansatt folk med god kompetanse om flerspråklighet.

5 Drøfting av funn

Drøftingsdelen vil forsøke å besvare problemstillingen i oppgaven: *«Hvilke erfaringer har barnehagelærere i sitt arbeid med flerspråklige barn med forsinket språkutvikling, der det er usikkerhet om årsaken skyldes en språkvanske?»*

Det gjøres ved å drøfte de temaer som har blitt avdekket under analysen av dataene. Temaene, slik de stod i intervjuguiden, har vært justert basert på analysen der dataen viste at det var nødvendig. Det er erfaringer og opplevelser som er felles for informantene som danner grunnlaget for temaene. Det første temaet er *kartlegging* og handler om hvordan barnehagelærere går frem i utredningsarbeidet av barnets språk. De neste to temaene er *tiltak* og *foreldresamarbeid*. Deretter drøftes det siste temaet som er *betydning av egen kompetanse*.

5.1 Kartlegging

Helhetlig kartlegging er viktig, i den betydning å bruke uformell og formell kartlegging, og det sees på som nødvendig for å få informasjon om barnets ferdigheter både på morsmål og norsk. Uformell kartlegging i denne sammenhengen er observasjon og samtale med foreldre, og i mangel av kartlegginger for flerspråklige barn i barnehagealder vil kartlegging av morsmål i stor grad bli gjort ved å ta i bruk uformell kartlegging. Dette støttes av Sandvik & Spurkland (2012) som sier observasjon er et godt verktøy som kan brukes tidlig i barnehagen, og det mest brukte verktøyet barnehagelærere har for å følge med på barnets utvikling.

Foreldre er en viktig ressurs, og i samtale med dem kan man få informasjon om barnets språkferdigheter på førstespråket (Sandvik & Spurkland, 2012). Når barnehagelærerne forteller at urolige barn vekker mistanke om at barnet strever med språket, er de allerede i gang med en kartlegging i form av observasjon.

Informant 3 sier de følger ekstra godt med på utviklingen hvis de vet det er dysleksi i familien. Dette er ifølge Salameh (2008b) lurt å få opplysninger om, da språkvansker kan være arvelig, og forskning viser at språkvansker vil kunne påvirke barnets lese- og skriveutvikling senere. Informasjon om hvor lenge barnet har vært eksponert for andrespråket, hvilket språk de bruker hjemme og om foreldre er bekymret for språkutviklingen til barnet kan også være hensiktsmessig å få vite noe om (Salameh, 2008b). Det er mulig at det nå er mer vanlig å spørre foreldre direkte om det er språkvansker eller dysleksi i familien enn det var tidligere år.

Når barnehagelærere ikke har god formell kartlegging må de i stor grad støtte seg på informasjon fra foreldre og på egne observasjoner. I tillegg til observasjon beskriver informantene at de gjennomfører en samtale med foreldrene for å få opplysninger om morsmålsferdigheter og andre forhold som kan påvirke språkutviklingen. Ifølge Karlsen & Gjevikhaug (2020) er all informasjon om forhold som kan påvirke barnets språkutvikling nyttig i et kartleggingsarbeid hvor man mistenker en språkvanske.

Informantene deler erfaringen med at flerspråklige barn som er urolige, ukonsentrerte og unngår aktiviteter som krever et godt språk, kan vekke mistanke om at barnet har en språkvanske. Det kan være en årsak, da manglende forståelse av lekens innhold vil gjøre det vanskelig for barnet å følge med, noe som igjen kan føre til at barnet forlater leken/aktiviteten. Voksne som er tett på og kan bidra som støttende stillas kan hjelpe barnet til å mestre leken over et lengre tidsspenn. Når barnet får bedre språk, kan det gi økt utholdenhet i lek og aktiviteter. For å være i lek over noe tid må barn forstå hverandre og det stilles store krav til språklige ferdigheter, dette støttes av studier som viser at barn helt ned i 2 års alder kan falle utenfor lek om de har svake språkferdigheter (Stangeland et al., 2014).

Det er mulig at barnehagelærerne lettere mistenker språkvansker når flerspråklige barn er urolige og ukonsentrerte, og kanskje tenker mere i retning av ADHD når enspråklige barn er urolige. Det er uansett en erfaring som deles av alle, og man vet fra forskning at det kan være

både over - og underrapportering av språkvansker hos flerspråklige barn, samtidig som man vet at uidentifiserte språkvansker kan skjules bak atferdsutfordringer.

Norbury et al. (2016) viser til at enspråklige barn med svakt språk i større grad enn typisk utviklede barn kan ha atferds - og oppmerksomhetsvansker. Man kan anta at dette vil være overførbart til også å gjelde flerspråklige barn, da forskning som har undersøkt oppmerksomhet hos en - og flerspråklige barn med språkvansker viser at språkvansker kan gi vansker med oppmerksomhet, men at flerspråklighet i seg selv ikke er årsaken til det (Ebert, Rak, Slawny, & Fogg, 2019).

Måten vurderingen av barnet blir lagt frem på er viktig. En god måte kan være å ikke bruke mye faguttrykk hvis foreldre kan lite norsk. Betydningen av å først synliggjøre hvilke områder barnet har sine styrker på bør ikke undervurderes, og bør snakkes om før man forteller hvilke områder barnet eventuelt strever mere med.

For å danne seg et helhetlig bilde av barnets språk supplerer tre av informantene med formelle kartleggingsverktøy som er mye brukt i barnehagen. Formell kartlegging som brukes i barnehagen, er TRAS, Alle med og Språkpermen. Disse kan gi konkret informasjon om hvilke språklige områder det er behov for å jobbe med, men det gir også informasjon om hvilke områder barnet har sine styrker på. I tillegg bruker informanten som er spesialpedagog også Reynell og NyaSit.

Ingen av verktøyene som brukes er vurdert som gode for å kartlegge flerspråklige barn med språkvansker (Østergaard Andersen et al., 2011). Det kan tenkes at på grunn av dette, så bør barnehagene i stor grad støtte seg på observasjoner de gjør, og informasjonen de kan innhente av foreldrene.

Det er vanskelig å fastslå årsaken til barnets språkforsinkelse, og forskning viser både under- og overrapportering av språkvansker hos flerspråklige barn (Bedore & Peña, 2008). Det pekes på at man må være varsom fordi det ikke finnes kartlegginger som er gode for flerspråklige barn, noe som henger sammen med manglende mulighet til å kartlegge på flere språk. Dette samsvarer med internasjonale studier som viser at for å få et gyldig resultat av flerspråklige barns språkferdigheter, må man kartlegge alle barnas språk og at det er behov for å utvikle verktøy med dette formålet (Bedore & Peña, 2008; Kohnert, 2010; Nayeb et al., 2020).

Noen internasjonale studier viser at foreldre med innvandrerbakgrunn kan oppleve at det blir satt av for lite tid på foreldresamtaler, med tanke på at det kan være behov for mer tid når man har et annet morsmål (Heng, 2014). Dette er en amerikansk studie, men man kan tenke at noen av de samme mekanismene kan være også her i Norge.

En av informantene fyller ut TRAS med aldersinndeling sammen med foreldrene for å registrere morsmålet. Det blir forklart underveis hva de enkelte spørsmålene betyr og hva som er forventet ved ulike alder. Det poengteres samtidig at det er naturlig at barn som lærer flere språk kan bruke lengre tid i språkutviklingen og kartleggingen fokuserer også på å vise barnets styrker. Erfaringen med å gjøre dette sammen med foreldrene er gode og oppleves som informativt til foreldre. Ved å ta foreldre med på denne delen av kartleggingen også, vil man ha en fin mulighet til å skape en felles forståelse av hvilke ferdigheter det er man ser etter når man kartlegger, samtidig kan det være med på å bygge relasjon og tillit mellom partene.

Når det gjelder innhold, form og brukssiden av språket så belyses det hos alle informantene. Språkets innholdsside er et sentralt og viktig område som må kartlegges og jobbes systematisk med. Utvikling av vokabular og begreper kan være utfordrende for flerspråklige barn med språkvansker. Informantene deler erfaringen om at urolige og uoppmerksomme barn kan være et tegn på dårlig språkforståelse. Det viser seg særlig i aktiviteter som er språklig krevende, og eksempler som oppgis er høytlesning og samlingsstunder.

Bjerkan (2013) sier at manglende forståelse av språklige uttrykk vil kunne påvirke barnets utholdenhet i slike situasjoner informantene refererer til. Dersom barnet ikke forstår det som de andre barna snakker om i leken kan enten det å forlate leken, eller forstyrre den, være en mestringsstrategi for å dekke over at det er noe man ikke forstår. Det kan være vanskelig for barn i førskolealder å spørre om å få forklart det som er vanskelig. Bjerkan (2013) viser og til at et godt ordforråd på begge språk har stor betydning for barnets mestring i lek og er en forutsetning for senere leseforståelse. Språkforståelse er ikke lett å få sikker informasjon om via kun observasjon fordi barn kan forstå av kontekst. Formell kartlegging kan derfor være nødvendig.

En av informantene har erfaring med at det kan være lettere å oppdage om barnet har pragmatiske vansker enn om det har manglende begrepsforståelse. Pragmatikk beskrives som hvordan kommunikasjon påvirker bruk og tolkningen av språklige ytringer. Informanten sier

at barnet kan ha vansker med å forstå lekekoder og bruke språket i lek og at det kan være vanskelig å få øyekontakt. Det kan være utfordrende for barnehagelærere å finne ut årsaken til at et flerspråklig barn har pragmatiske vansker da det i andre kulturer kan være ulike normer som gjelder for blant annet øyekontakt (Bishop, 2014b).

5.2 Tiltak

Benyttede tiltak og intervensjoner går igjen hos informantene og deres erfaringer er ganske samstemte om hvilke intervensjoner som er nyttige. Informantene tenker at en - og flerspråklige har samme behov for visuell støtte, bruk av konkreter og tydelig språk, men de peker også på utfordringer i daglige situasjoner der mye språklæring finner sted.

Høytlesing hører med til daglige aktiviteter i barnehagen. En erfaring informantene har er at barn som strever med språket fort blir urolig og ukonsentrert ved høytlesing. Flere av informantene antar at det er på grunn av at barnet ikke forstår språket. Norsk barnelitteratur kan i tillegg være fremmed for barn fra et annet land, og det anbefales å finne bøker med historier som er gjenkjennelig for barnet (Grøver et al., 2020). Informantene bruker høytlesing og bøker i aktivitet som et bevisst tiltak for å utvide barnets ordforråd. Dette støttes i forskning som har vist at 15 minutter daglig med dialogisk lesing på begge språk kan gi signifikant økning i vokabularet (Grøver et al., 2020; Tsybina & Eriks-Brophy, 2010).

Erfaringen informantene har med lav utholdenhet i høytlesning, og deres tolkning av at det henger sammen med lav språkforståelse er interessant. Manglende utholdenheten kan også tenkes å henge sammen med lav motivasjon dersom bøkene ikke er alderstilpasset eller treffer barnets interesser. Sandvik og Spurkland (2012) påpeker viktigheten av å lese bøker med et språklig nivå som er innenfor barnets nærmeste utviklingssone, hvor barnet får mulighet til å strekke seg og oppnå ny læring med en voksen. Dette er i tråd med Vygotsky (1978) som sier at den voksne blir barnets støttende stillas.

Flere av informantene kan fortelle at barnet synes det er stas når de lærer seg ord og fraser på barnets morsmål, og at de får foreldre til å skrive opp ord og hjelpe dem med uttale. Dette kan være en måte å følge føringer i rammeplan med tanke på å støtte både morsmål og norsk. Cummins (2000) sin isfjellmodell blir nevnt som sentral for å forklare på hvilken måte morsmål kan ha betydning når barnet skal lære begreper på et nytt språk.

Forskning viser betydningen av å bruke morsmål som en hjelp til å lære norsk, men en annen viktig funksjon, som kanskje er den aller viktigste, er at barnet skal kunne snakke med familiemedlemmer som ikke kan norsk. Et annet viktig aspekt med tanke på morsmål, er på den ene siden kan barnehagelærere anbefale foreldre og støtte de i å bruke morsmål, men på den annen side er det foreldre sitt valg om de vil snakke morsmål eller norsk med barnet sitt.

Barn med språkvansker kan være mindre språklig aktiv enn barn med gode språkferdigheter. Situasjoner som er språklig krevende, som samlingsstund og rollelek kan de prøve å unngå. De kan streve med å forstå det som sies og de kan i mindre grad enn andre barn stille spørsmål som kan hjelpe dem å forstå (Rygvold, 2017). Dette gjenspeiler informantenes erfaringer om at barn de opplever strever med språket både er uoppmerksom, urolig og unngår språklig krevende aktiviteter.

Kibsgaard og Husby (2014) påpeker viktigheten av at barn (og elever) som holder på å lære et nytt språk får delta i samtaler som er tilpasset deres språklige nivå. De refererer til Vygotsky (1978) som sier stillasbygging fra lærerens side i en slik sammenheng er å sette ned taletempo og ta pauser slik at barnet får den tiden det trenger til å prosessere innholdet i det som formidles.

Eldre forskning fra Law (2003) viser at det ikke er forskjell på om intervensjon blir gitt av fagfolk eller foreldre, eller andre som blir veiledet av fagfolk. Hvis det er slik, så kan man se for seg at tiltak gjort av foreldre som har fått veiledning kan være en hjelp til å intensivere språkstimuleringen. Thordardottir (2017) belyser at det kan være en ide å se på funn fra studier rettet mot enspråklige barn, og benytte samme tiltak for flerspråklige barn. Ifølge informantene er det i stor grad de samme språktiltak som blir gjort for en - og flerspråklige barn i hverdagen.

For å enklere å kunne tilrettelegge det pedagogiske arbeidet samt være i stand til å avdekke tegn på språkvansker er det viktig at barnehagelærere har kunnskap om flerspråklig språkutvikling og språkvansker når de jobber med denne gruppen barn. Språkutvikling påvirkes av mange forhold og det kan være vanskelig å vite om en forsinkelse dreier seg om en språkforstyrrelse eller at barnet er naturlig forsinket (Kohnert,2013).

5.3 Godt samarbeid med flerspråklige foreldre er ekstra viktig

Erfaringene til informantene spenner over mange områder og tiltakene som blir gjort skiller seg ikke så mye fra tiltak som blir gjort for enspråklige barn, men vektingen av tiltak er litt ulikt. Informantene mener de og foreldrene er gjensidig viktig for hverandre fordi barnehagen har behov for informasjon om barnet, og foreldre kan ha behov for veiledning rettet mot språket og betydningen det har for barnet. Videre er kartlegging alltid viktig, men for flerspråklige barn er det mere komplekst på grunn av at det som brukes er utviklet for enspråklige barn

Et godt samarbeid mellom foreldre og personalet i barnehagen har betydning for barnets trivsel, utvikling og læring. Fordi en utviklingsmessig språkvanske vil vise seg på begge språk, er det viktig at barnehagelærere skaffer seg informasjon om barnets ferdigheter på morsmål. Informantene sier de er avhengig av et godt foreldresamarbeid med foreldrene for å få dette til. Barnehagelovens §1 sier: «*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det betyr at de som jobber i barnehagen er lovpålagt å samarbeide med foreldre til beste for barnets utvikling og læring.

For å etablere et godt foreldresamarbeid er det viktig å snakke sammen regelmessig, etablere rutiner for møter, vise interesse og være nysgjerrig på en positiv måte. Kulturelle forskjeller mellom foreldre og fagfolk kan føre til ulike forventninger til hverandre og studier viser at foreldre med et annet språk opplever at det blant annet blir satt av for liten tid til foreldresamtalen, slik at de ikke får tid nok til å formidle det de har behov for (Norheim & Moser, 2020).

Barnehagen har en ekstra viktig rolle for familier som nylig har flyttet til et sted eller av ulike grunner ikke har et nettverk rundt seg. Foreldre har ulik kulturell bakgrunn, ulike språk, og vil ha ulike forventninger til den norske barnehagen uansett om de har hatt barnet i barnehage i et annet land før eller ikke har noe kjennskap til barnehagen som virksomhet (Norheim & Moser, 2020). Dette kan også gjelde norske foreldre som bytter barnehage, men det kan vanskelig sammenlignes fordi norske foreldre naturlig nok vil ha førstehåndserfaring med utdanningssystemet i Norge og større kjennskap til barnehagens rolle i dette systemet.

Forskning viser til at foreldre med utdanning involverer seg mere i samarbeidet med barnehagen (Calzada et al., 2015; Liu, Zhang, & Jiang, 2020).

Det fremkom ikke noe i intervjuene om sosio- økonomiske forhold påvirker foreldresamarbeidet, men om det er slik kan man anta at dette vil gjelde foreldre generelt og ikke kun flerspråklige foreldre. Det som blir viktig er å forsøke finne ut hva man kan endre på for å få ønsket deltagelse fra foreldre. Det kan for eksempel være å se på hvordan møtene gjennomføres, og om informasjon om møter blir gitt på en slik måte at den når ut til alle.

Internasjonale studier viser at for foreldre med innvandrerbakgrunn kan oppleve samarbeidet med barnehagen som krevende. Mange stiller ikke spørsmål om innholdet i barnehagen, og de sier ikke hva de ønsker eller har behov for fordi de ikke ønsker å fremstå som kritiske. Både språk og kultur kan være en barriere og det vises til at det er av stor betydning hva personalet gjør for å bygge relasjon til foreldregruppen (Heng, 2014). Det er mange ting i vår kultur som kan oppleves som merkelig i andre kulturer. For eksempel at vi lar små barn sove ute om vinteren og at barna leker ute i regn og kulde. Det er viktig at barnehagelærere er bevisst at det som er naturlig i Norge ikke er naturlig for andre (Norheim & Moser, 2020).

Barnehagens mandat kan være vanskelig å formidle til foreldre som ikke kan norsk, og som på grunn av kort oppholdstid i Norge eller av andre grunner ikke har rukket å bli kjent med det norske samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Manglende førstehåndserfaringer med utdanningssystemet i det nye landet kan skape forventninger til barnehagen som virksomhet som ikke er i tråd med barnehagetradisjonen i Norge. Grad av foreldreinvolvering i barnehagen går mest sannsynlig på tvers av kulturer og vil gjelde både en – og flerspråklige.

Det vil være individuelle forskjeller på hvor godt eller dårlig samarbeidet anses å være fordi flerspråklige familier er en heterogen gruppe og har ulik kunnskap om det norske samfunnet og hvilke retningslinjer barnehagene i Norge har. En informant har erfart at foreldre har vært av den mening at barnehagen ikke gjør en god nok jobb fordi utviklingen av barnets ferdigheter på norsk har tatt for lang tid.

Ifølge forskning har noen foreldre en oppfatning om at det er forvirrende for barnet å forholde seg til flere språk og foreldre vil helst at barnet i mest mulig grad får høre og bruke norsk (Genesee, 2009). Dette kan forklare foreldres ønske om at barnet skal lære norsk raskt, og at

det er behov for informasjon og veiledning om hvordan barn best lærer et nytt språk og at det er normalt at det tar tid. Det kan tenkes at noen foreldre forventer at barnehagen skal *lære* barnet norsk, mens barnehagen sitt fokus er at språket utvikler seg når barnet får høre og bruke språket sammen med andre.

Ifølge informantene kan det råde usikkerhet omkring språkvurderingen og det kan vise seg i ettertid at barnets språk ikke er på det nivå som foreldre mener det er. Forventninger til barnets språk kan være forskjellig i ulike kulturer og det kan være vanskelig å vite for barnehagelærere om foreldre vurderer barnets språklige ferdigheter utfra samme kriterier som barnehagelærerne gjør. Når språkkartlegging viser behov for videre utredning kan det være utfordrende å formidle dette til foreldre. Ifølge informantene kan de ha ulike syn på barnets behov for videre hjelp, og det kan det ta lang tid før de får samtykke til å henvise barnet videre. Det kan tenkes at informasjonsmateriell på ulike språk om de ulike hjelpeinstanser og hva de kan hjelpe med vil kunne være til god hjelp og det er mulig at mange kommuner har utarbeidet slikt materiell.

Når informantene er samstemte om viktigheten av et godt foreldresamarbeid, men også peker på at det kan være klare utfordringer med det der barnet er flerspråklig kan man stille spørsmål om det er nok rom for utvikling av krysskulturell kompetanse i den norske barnehagen. Forståelse for foreldrenes kulturelle utgangspunkt synes viktig for å skape en felles forståelse i samarbeidet rundt barnet.

5.4 Betydning av egen kompetanse

Når det gjelder kompetanse belyser informantene to områder som særlig viktig. Områdene er typisk språkutvikling og flerspråklig språkutvikling, og det andre er manglende krysskulturell kompetanse. Begrepet krysskulturell kompetanse kan forstås som det å vokse opp i ulike kulturer. Barn som vokser opp i en kultur formes av den, og opplevelsen av egen identitet påvirkes (Salole, 2018). For det første ser informantene viktigheten av å ha kunnskap om typisk språkutvikling og flerspråklig språkutvikling for å vite hva som kan være tegn på at et barn har behov for språkstøtte. For det andre kan mangel på krysskulturell kompetanse hos barnehagelærerne gjøre arbeidet vanskelig fordi utgangspunktet for å vurdere barnets språk kan være så forskjellig. En implikasjon av det kan være at barnehagelærere ikke får samtykke

av foreldre til å henvide barnet til videre utredning, og at barnet ikke får den rettmessige hjelpen det har krav på.

En av informantene sier at hun har hatt barn med språkvansker på avdeling hvor de tidlig har ønsket å henvises videre for utredning, men hvor foreldre ikke har sett det samme eller gitt samtykke til henvisning. En av informantene benytter observasjon og samtale med foreldre, og i mindre grad kartleggingsverktøy. Det begrunnes med at det er mulig å finne ut hva barnet forstår ved å gi oppgaver i naturlige leke situasjoner. Informanten er i utgangspunktet ikke negativ til kartleggingsverktøy, men uttrykker et behov for mere kompetanse på dette område. Kompetansen om flerspråklighet som informantene har er tilegnet gjennom erfaring, og en av dem har tatt videreutdanning om barns språk på eget initiativ hvor også flerspråklighet har vært tema. Det kan bety at det ikke er kompetanseheving i regi av kommunene, men dette kan variere fra en kommune til en annen.

5.5 Overlapping mellom tema

Temaene som de er presentert her må ikke forstås som isolerte kategorier, for det vil være overlapping mellom dem. Foreldresamarbeid er f.eks. viktig generelt, men også som en kilde under kartlegging. Temaet egen kompetanse understreker viktigheten av krysskulturell forståelse og kunnskap om språkutvikling, men det er viktig fordi det igjen vil påvirke kartleggingen og foreldresamarbeidet. Temaene presentert her er et resultat av analysen som er gjort under bearbeidingen av intervjuene. De er kanskje ikke ensbetydende for flerspråklige barn, men kan også høre hjemme hos enspråklige barn med ulike vekting.

6 Oppsummering av oppgaven

Målet med dette prosjektet har vært å få innsikt i hvordan barnehagelærere går frem i sitt arbeid med flerspråklige barn med språkvansker. Det har blitt belyst gjennom problemstillingen:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere i arbeid med flerspråklige barn med språkforsinkelser, der det er usikkerhet om årsaken?

Temaer som er med i studien handler om hvordan barnehagelærere går frem i kartleggingen når barnet har språkforsinkelser, hvilke tiltak de gjør, hva de tenker om egen kompetanse om

flerspråklighet og hva de ser på som muligheter og utfordringer i arbeidet. Med bakgrunn i problemstillingen har jeg gjennom kvalitativ tilnærming intervjuet fire barnehagelærere.

Funnene viser at barnehagelærerne har mange av de samme erfaringene. De beskriver alle at de ser en sammenheng mellom språklige vansker og urolige uoppmerksomme barn som strever med å delta på aktiviteter som krever at de har god språkforståelse. Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell blir nevnt og de er opptatt av at språk er mer enn uttale.

I kartleggingen brukes observasjoner, samtaler med foreldre og det suppleres med strukturerte observasjonsmaterieell som i oppgaven omtales som kartleggingsverktøy. Informantene bruker mange av de samme kartleggingsverktøyene. Alle ser en utfordring med å kartlegge formelt da de ikke har verktøy som anses som fullgode for flerspråklige barn.

Det er barnehagelærerne som først kartlegger barnet, men om de er usikre eller opplever at tiltak de har iverksatt ikke virker, må de ha samtykke fra foreldre for å be om observasjon fra PPT eller henvise barnet dit for videre hjelp. Flerspråklighet er ikke spesialpedagogikk, men flerspråklige barn kan ha vansker som gir dem rett til spesialpedagogisk hjelp. En erfaring rundt dette er at det kan ta lang tid å få samtykke fra foreldre fordi det kan være vanskelig å forklare hva for eksempel PPT er.

Foreldresamarbeidet er sentralt, og i arbeidet med flerspråklige barn oppleves det som ekstra viktig. Flerspråklige barn og familier kan ha svært ulik bakgrunn. Som en del av kartleggingen har barnehagelærere behov for å vite noe om barnets interesser, erfaring og språkutvikling samt hvordan barnet bruker språket hjemme. En kommune har utarbeidet en egen veileder som alle bruker når det begynner et nytt barn med annet morsmål i barnehagen. Veilederen gir en strukturert ramme på møtet og gjør at barnehagelærerne føler seg trygge i arbeidet fordi de vet hva de skal snakke om og alle bruker den samme veilederen.

I norske barnehager har leken en sentral plass. For å mestre lek må barnet lære sosiale og kommunikative ferdigheter. Flerspråklige barn med språkvansker kan streve med å få innpass i lek fordi de ikke har de språkferdighetene som blant annet rollelek kan kreve. Lekegrupper som er satt sammen av barn med ulike kulturell bakgrunn oppleves som verdifullt og er et viktig tiltak som blir gjort, men dette er og et tiltak som krever personalressurser og er ikke alltid gjennomførbart.

Barnehagelærere bruker visuell støtte, konkreter og håndtegn som kommunikasjonsstøtte i lek og aktivitet med barna. De er opptatt av å bruke hverdagssituasjoner slik at barnet kan lære ord i naturlige settinger, og både ved direkte språktimer og innenfor den allmennpedagogiske tilretteleggingen brukes det ulikt språkmateriell og forskjellige språkapper i språkarbeidet.

En utfordring som løftes opp er betydning av egen kompetanse, og at kommunen ikke tar på alvor at det kreves kompetanse om flerspråklig språkutvikling og språkvansker for å gjøre en god jobb. Kunnskapen barnehagelærerne har tilegnet seg er basert på erfaring og videre utdanning basert på egen interesse. Det belyses at kompetanse medvirker til økt forståelse og kan skape gode holdninger til flerspråklighet, og at temaet bør vektlegges i grunnutdanningen til barnehagelærere.

Studien baserer seg på et lite utvalg som har litt ulike roller og som bor på hver sin kant av landet. Funnene viser at de deler mange erfaringer og synspunkter, i tillegg til arbeidsmetoder.

Referanseliste

Aamodt, S., & Hauge, A. M. (Eds.). (2013). *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Anderson, R. (1999). Impact of first language loss on grammar in a bilingual child. *Communication Disorders Quarterly*, 21(1), 4-16.

Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.

August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50-57.

Aukrust, V. G. (2007). Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I: I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis*, 110-127.

- Aukrust, V. G., & Rydland, V. (2011). Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(4), 198-207.
- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11*(1), 1-29. doi:10.2167/beb392.0
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Summers, C. L., Boerger, K. M., Resendiz, M. D., Greene, K., . . . Gillam, R. B. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual children. *Bilingualism (Cambridge, England), 15*(3), 616.
- Beitchman, J. H. M. D., Brownlie, E. B. P., & Bao, L. B. A. (2014). Age 31 Mental Health Outcomes of Childhood Language and Speech Disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 53*(10), 1102-1110.e1108. doi:10.1016/j.jaac.2014.07.006
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*: Cambridge University Press.
- Bishop, D. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science, 15*(5), 217-221.
- Bishop, D. (2014a). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *Int J Lang Commun Disord, 49*(4), 381-415. doi:10.1111/1460-6984.12101
- Bishop, D. (2014b). *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children* (Classic ed. ed.). London: Psychology Press.
- Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., . . . Bellair, J. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068-1080.
- Bjerkan, K. M. (2013a). Introduksjon. In K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud, & A. C. Thurmann-Moe (Eds.), *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bjerkan, K. M. (2013b). Sentrale lingvistiske begreper og tidlig språkutvikling. In K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud, & A. C. Thurmann-Moe (Eds.), *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn : pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible?. *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76.
- Calzada, E. J., Huang, K.-Y., Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson-McClure, S., . . . Brotman, L. (2015). Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among Afro-Caribbean and Latino immigrant families. *Urban Education*, 50(7), 870-896.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). Bilingualism in Education: Aspects of Theory. *Research and Policy*. London: Longman.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode -en kvalitativ tilnærming* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O., & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.

- Durkin, K., Mok, P. L., & Conti - Ramsden, G. (2015). Core subjects at the end of primary school: Identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI). *International journal of language & communication disorders*, 50(2), 226-240.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet : en håndbok i utredning og vurdering* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M.K., Grove, H., Løge, I.K. Solheim, R.G. & Wagner, Å.K.H. (2003) *TRAS-Håndbok*. Stavanger: TRAS-gruppen.
- Garmann, N. G., & Torkildsen, J. V. K. (2017). *Barns språkutvikling de tre første årene. Helt fabelaktig*, 45-64.v
- Genesee, F. (2008). Bilingual first language acquisition: Evidence from Montreal. *Diversité urbaine*, 9-26.
- Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *Journal of Applied Research on Learning*, 2(2), 1-21.
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of child language*, 22(3), 611-631.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2012). *Se mangfold!: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.
- Glennen, S. (2009). Speech and language guidelines for children adopted from abroad at older ages. *Topics in language Disorders*, 29(1), 50-64.
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second - Language Learning: A Cluster - Randomized Trial. *Child Development*, 91(6), 2192-2210.
- Gunnerud, H. L., Ten Braak, D., Reikerås, E. K. L., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1059.

- Hagtvet, B., & Lillestølen, R. (1985). Reynells Språktest. Norsk Håndbok. *Oslo, Norway: Universitetsforlaget.*
- Håkansson, G., Salameh, E. K., & Nettelbladt, U. (2003). Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics, 41*(2; ISSU 384), 255-288.
- Hellquist, B. (2011). *Nya SIT: språkligt impressivt test för barn: Studentlitteratur.*
- Heng, T. T. (2014). The nature of interactions between Chinese immigrant families and preschool staff: How culture, class, and methodology matter. *Journal of Early Childhood Research, 12*(2), 111-127.
- Horn, E., & Dalin, A. (2008). SPRÅK 4: Brukerveiledning [LANGUAGE4: User's manual](Revised ed.). *Bergen, Norway: Designtrykkeriet.*
- Horn, E., & Espenakk, U. (2002). TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling). *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, 80*(2-03), 145-150
- Horn, E., & Hagtvet, B. E. (1997). *SATS: Screening av to-åringers språk: Håndbok.* Avdeling for klinisk spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition: John Wiley & Sons.*
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige.* Lund: Studentlitteratur.
- Iluz-Cohen, P. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired. *Bilingualism: Language and Cognition, 15*(1), 58-74.
- Jørgensen, J. N. (2003). Bilingualism in the Køge project. *International Journal of Bilingualism, 7*(4), 333-352.
- Kan, P. F., & Kohnert, K. (2008). Fast mapping by bilingual preschool children. *Journal of Child Language, 35*(3), 495.

- Karlsen, E. J., & Gjevikaug, A. C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser* (1 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Karlsen, J., Lyster, S. A. H., & Lervåg, A. (2017). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of Child Language, 44*(2), 402-426.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2014) *Norsk som andrespråk*. Universitetsforlaget (3ed.).
- Kjærgård, H., Støvring, B., & Tromborg, A. (2016). *Barnets lærende hjerne*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of communication disorders, 43*(6), 456-473.
- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. In.
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and language, 109*(2-3), 101-111.
- Kristoffersen, K., Simonsen, H., Bleses, D., Wehberg, S., Jørgensen, R., Eiesland, E., & Henriksen, L. (2011). Development and variation in early communicative skills in infants and toddlers acquiring Norwegian—a CDI-based study. *Unpublished manuscript*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Law, J. G. Z. & Nye, C.(2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *The Cochrane Collaboration*.

- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*: MIT press.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- Lind, M., & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter: norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Novus.
- Liu, T., Zhang, X., & Jiang, Y. (2020). Family socioeconomic status and the cognitive competence of very young children from migrant and non-migrant Chinese families: The mediating role of parenting self-efficacy and parental involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 229-241.
- Løge, I.K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A.H.S. & Waldeland, T. (2006). *ALLE MED- Veildningshefte*. Bryne: InfoVest Forlag.
- Monsrud, M.-B. (2013). Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov? In K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud, & A. C. Thurmann-Moe (Eds.), *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Monsrud, M., & Rygvold, A. (2013). Clinical evaluation of language Fundamentals-4 [Norwegian adaptation]. *Stockholm, Sweden: Pearson Assessment*.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*: Universitetsforlaget.
- Nayeb, L., Sarkadi, A., Eriksson, M., Salameh, E. K., & Lagerberg, D. (2020). Identifying language disorder in bilingual children is possible only if both languages are assessed. *European Journal of Public Health*, 30(Supplement_5), ckaa166-1316.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 65-73.

- Norbury, C. F., & Paul, R. (2015). Disorder of Speech, language, and communication. *En: Anita apar and Daniel S. Pine, James F. Leckman, Stephen Scott, Margaret J. Snowling, Eric Taylor. Rutter's Child and Adolescent Psychiatry, 6th Edition. Editorial Wiley-Blackwemm, 52, 683-701.*
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: a review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal, 1-17.*
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*: Fagbokforlaget.
- Næss, S., & Sveen, O. (1994). Håndbok for Askeladden. *Grimstadholmen, 115, 5060.*
- Palludan, C. (2012). Utilsigtet forskelsbehandling af etniske minoritetsbørn. *I K. Poulsgard & U. Liberg, Forskning i pædagogisk praksis, 70-93.*
- Paradis, J., Crago, M., & Genesee, F. (2005). Domain-specific versus domain-general theories of the deficit in SLI: Object pronoun acquisition by French–English bilingual children. *Language Acquisition, 13(1), 33-62.*
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*: ERIC.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (Vol. 324). Elsevier Health Sciences.
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Kester, E. S. (2016). Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: two languages classify better than one. *Int J Lang Commun Disord, 51(2), 192-202. doi:10.1111/1460-6984.12199*
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 9(sup1), 150-170.*

- Ryen, E., & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet-myter og realiteter. *NOA. Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 195-217.
- Rygvold, A.L. (2017). Språk og talevansker. In A. Rygvold & T. Ogden (Eds.), *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: GYLDENDAL AKADEMISK.
- Salameh, E.-K. (2008a). *Språkstyrning i kombination med flerspråkighet: Afasiforbundet/Talknuten*.
- Salameh, E.-K. (2008b). Språkstyrning i kombination med flerspråkighet. In L. Hartelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (Eds.), *Logopedi*. Latvia: Studentlitteratur AB, Lund.
- Salameh, E. K., Håkansson, G., & Nettelbladt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish - Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International journal of language & communication disorders*, 39(1), 65-90.
- Salameh, E. K., Nettelbladt, U., Andersson, K., & Zetterholm, E. (2018). Flerspråkig utveckling.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*: Gyldendal akademisk.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! : språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Snow, C. E., & Kim, Y. S. (2007). Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners.
- SSB. (2020). Fakta om barnehager. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-barnehager-2020/barn-og-barnehager/>
- Stangeland, E. B., Wagner, Å. K. H., & Reikerås, E. K. L. (2014). Enspråklige og flerspråklige barns språklige og sosiale fungering i barnehagen. I A. Skaftun, PH

- Uppstad og AJ Aasen (red.). *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*, 65-90.
- Squires, J., Bricker, D. D., & Twombly, E. (2009). *Ages & stages questionnaires* (pp. 257-182). Baltimore, MD, USA:: Paul H. Brookes.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou, F. (2012). *En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker* Oslo: Bredtvedt kompetansesenter
- Tetzchner, S. V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo, adNotam, Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 523-537.
- Thordardottir, E. (2017). Implementing evidence based practice with limited evidence: the case of language intervention with bilingual children. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 37(4), 164-171.
- Thordardottir, E., & Topbaş, S. (2021). How aware is the public of the existence, characteristics and causes of language impairment in childhood and where have they heard about it? A European survey. *Journal of communication disorders*, 89, 106057-106057. doi:10.1016/j.jcomdis.2020.106057
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. In K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud, & A. C. Thurmann-Moe (Eds.), *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torkildsen, J. v. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse : nye metoder og nye funn. In (pp. s. 171-194). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Tsybina, I., & Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of communication disorders, 43*(6), 538-556.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. In: Utdanningsdirektoratet Oslo.
- Vihman, M. M., DePaolis, R. A., & Keren-Portnoy, T. (2014). The Role of Production in Infant Word Learning. *Language learning, 64*(s2), 121-140. doi:10.1111/lang.12058
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Yan, S., & Nicoladis, E. (2009). Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production. *Bilingualism, 12*(3), 323.
- Yew, S. G. K., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta - analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(5), 516-524.
- Østergaard Andersen, P., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvet, B., & Valvatne, H. (2011). Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: Rapport från Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. In: Kunnskapsdepartementet

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Eva Berntzen
Trosteveien 30
9512 Alta

Til aktuelle pedagoger

Forespørsel om å delta på et intervju i forbindelse med masteroppgave i logopedi.

Jeg holder på med en masterstudie i logopedi ved UIT Norges Arktiske Universitet avdeling Tromsø. Våren 2021 skal jeg levere min masteroppgave. Temaet for oppgaven er flerspråklighet og språkvansker hos barnehagebarn. Hovedfokuset mitt vil være hvordan pedagoger i barnehagen jobber med innlæringen av norsk som andrespråk hos barn som har språkvansker, og et annet morsmål enn norsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene skal gjennomføres basert på en intervjuguide jeg har laget. Intervjuguiden er inndelt i ulike tema om blant annet typisk språkutvikling, flerspråklig språkutvikling, kartlegging og tiltak for flerspråklige barn med språkvansker.

Formål

På bakgrunn av min interesse for språkarbeid i barnehage og ønske om å undersøke hvordan pedagoger i barnehage jobber med flerspråklige barn, har jeg utformet problemstillingen:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere i sitt arbeid med flerspråklige barn med språkforsinkelser, der det er usikkerhet om årsaken skyldes en språkvanske?

Formålet med prosjektet er å beskrive barnehagelærere sin erfaring med arbeid med flerspråklige barn med språkforsinkelser, og hvor man ikke vet om det er en naturlig forsinkelse på grunn av at barnet lærer to eller flere språk, eller om det ligger en mer alvorlig språkvanske bak forsinkelsen.

Metode

Jeg skal gjøre en kvalitativ studie og gjennomføre intervju med 4-5 barnehagelærere i ulike barnehager. Kriteriet er at man er utdannet barnehagelærer og helst har mer enn ett års erfaring med å jobbe med flerspråklige barn i barnehage. Intervjuet vil ha en tidsramme på 1 time. Jeg vil bruke lydopptak og i tillegg ønsker jeg å ta notater. Jeg ønsker at mine informanter kan snakke fritt rundt spørsmålene og dele relevante erfaringer med meg.

Ditt personvern

Jeg skal kun bruke de innsamlede data til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Undersøkelsen er anonym og ingen navn vil komme frem. Jeg vil oppbevare

intervjuene på en kryptert minnepenn innelåst, og slette lydopptakene så snart de er ferdig transkribert. Kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen. Alt blir anonymisert og det vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt 20.06.21. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene. Du har rett til å få rettet opplysninger om deg, slettet opplysninger om deg og sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

Joakim Bakkevold er personvernombudet ved UIT Norges arktiske universitet. Personvernombudet skal blant annet kontrollere overholdelsen av EUs personvernforordning, annen relevant lovgivning om personvern samt samarbeide og være kontaktpunkt med datatilsynet. Kontaktinformasjon er personvernombud@uit.no telefon nummer 77646322/97691578.

Har du noen spørsmål kan du ta kontakt med meg på 90072321, eller sende en mail til: eva.berntzen@alta.kommune.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Anne-Lise Rygvold på mail: a.l.rygvold@isp.uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning.

Med vennlig hilsen

Eva Berntzen.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet.

Jeg samtykker til å delta i intervju til dette prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 15.06.21

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling

Hvilke erfaringer har barnehagelærere i arbeidet med flerspråklige barn med språkforsinkelser, der det er usikkerhet om årsak til språkforsinkelsen?

Innledning

Fortelle kort om rammen for intervjuet: lydopptak, tidsaspekt og hvordan data skal behandles i etterkant.

Si litt om hva jeg ønsker å få vite noe om innenfor tema flerspråklighet og språkvansker.

Åpningsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om din arbeidserfaring fra barnehage? Har du jobbet i ulike barnehager? På ulike steder i landet?
2. Kan du fortelle litt om din arbeidserfaring i forhold til flerspråklige barn?
3. Kan du si litt om din erfaring med språkvansker hos denne gruppen barn?

Begrepsforståelse

1. Hvordan forstår du begrepet flerspråklighet?
2. Hva er din forståelse av begrepet språkvansker?

Språkvansker

1. Kan du fortelle noe om hva som gjør at du får mistanke om at barnet har en språkvanske?
2. Hva tenker du er utfordringen med å identifisere språkvansker hos flerspråklige barn?
3. Kan du si noe om viktigheten av å ha kompetanse om flerspråklig språkutvikling og typisk språkutvikling?

Kartlegging

Når et barn med annet morsmål enn norsk begynner i barnehagen:

1. Hvordan går du frem for å få informasjon om barnet allerede har ferdigheter på norsk?
3. Hvordan går du frem for å få informasjon om barnets ferdigheter på morsmålet?
4. Brukes det formelle kartleggingsverktøy for å få informasjon om barnets ferdigheter på morsmål eller norsk?

Hvis ja, hvilke?

Hvis nei, bruker du observasjoner og uformell kartlegging for å få informasjon?

Tiltak

1. Kan du fortelle litt om hvordan du jobber med språkvansker hos barn med et annet morsmål enn norsk?
2. Kan du si noe om utfordringer og muligheter i dette arbeidet?
3. Hva tenker du er særlig viktig i arbeidet med språkvansker hos flerspråklige barn?

Før vi avslutter, er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan beskriver pedagoger i barnehage sitt arbeid med flerspråklige barn som skal lære norsk som andrespråk?

Referansenummer

721902

Registrert

04.10.2020 av Eva Berntzen - ebe107@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Lise Rygvold / Signhild Skogdal, a.l.rygvold@isp.uio.no/ signhild.skogdal@uit.no, tlf: 22858078

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eva Berntzen, kaffebertha@gmail.com, tlf: 90072321

Prosjektperiode

15.08.2020 - 15.06.2021

Status

20.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

20.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

