



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Flerspråklige barn med sen språkutvikling

Barnehagelæreren praksiser som kan fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling

Elena Strand

Masteroppgave i Spesialpedagogikk PED-3901

Mai 2022

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1. Problemstilling	3
1.1.2. Begrunnelse for valg av problemstilling	3
1.2. Avgrensning.....	4
1.3. Oppgavens struktur.....	4
2. Teoretisk rammeverk	5
2.1. Flerspråklighet	5
2.1.1. Flerspråklige barn.....	6
2.1.2. Flerspråklig utvikling	7
2.1.3. Kognitiv utvikling ved flerspråklighet	9
2.2. Sen språkutvikling hos flerspråklige barn	11
2.2.1. Språkets inndeling	11
2.2.2. Morsmålets betydning	12
2.2.3. Sen språkutvikling og flerspråklighet	13
2.2.4. Faktorer som påvirker språkutvikling	15
2.2.5. Funksjonell flerspråklighet.....	16
2.3. Inkluderende språkmiljø i barnehagen	17
2.3.1. Språklæringsarena	17
2.3.2. Språkvurdering	18
2.3.3. Språkstimulerende arbeid	21
3. Metodisk tilnærming	24
3.1. Forskningsdesign	24
3.2. Vitenskapsteoretisk ståsted.....	25
3.2.1. Forforståelse	27
3.3. Kvalitativ tilnærming.....	28
3.3.1. Forskningsintervju.....	29
3.4. Datainnsamling	30
3.4.1. Utvalg av informanter	30
3.4.2. Intervjuguide	31
3.4.3. Gjennomføring av intervjuene	32

3.5.	Databehandling	33
3.5.1.	Transkribering	33
3.5.2.	Dataanalyse	34
3.6.	Vurdering av undersøkelsens kvalitet.....	37
3.6.1.	Reliabilitet, validitet, og generalisering	37
3.6.2.	Etske hensyn.....	39
4.	Presentasjon av resultater.....	40
4.1.	Kontekst.....	40
4.2.	Utredningspraksis	41
4.2.1.	«Magefølelse»	41
4.2.2.	Kartlegging.....	43
4.3.	Samarbeidspraksis	44
4.3.1.	Foreldresamarbeid.....	44
4.3.2.	Morsmålsstøtte	46
4.4.	Tiltaks- og aktivitetspraksis.....	47
4.4.1.	Uorganiserte aktiviteter	48
4.4.2.	Organiserte aktiviteter	49
5.	Drøfting av resultater	51
5.1.	Utredningspraksis	51
5.2.	Samarbeidspraksis	55
5.3.	Tiltaks- og aktivitetspraksis.....	58
6.	Avslutning	61
6.1.	Veien videre.....	63
	Referanseliste	64
	Vedlegg 1	68
	Vedlegg 2	69
	Vedlegg 3	71

Figurliste

Figur 1	Dual-isfjell-modellen.....	8
Figur 2	Nivået på tospråklige ferdigheter.....	9
Figur 3	The intersection of content, form and use in language	11
Figur 4	Temaer som belyser studiens problemstilling	36
Figur 5	Modell: Studiens problemstilling	62

FORORD

Denne masteroppgaven er siste etappe av deltidsstudium som har vart i fire år. Ved siden av full jobb har studien gitt meg mange utfordringer når det gjelder kunsten å kombinere jobb, studie og familieliv. Ikke minst har pandemiperioden, som kom midt i studieløpet, krevd mer innsats og motivasjon. Samtidig har det vært en utviklende og lærerik periode i mitt liv.

Jeg vil takke min veileder Sissel Sollied som har ledet meg gjennom hele prosessen og løftet meg opp gjennom sine tilbakemeldinger. Tusen takk for hjelp til å holde motet oppe, for gode tips og råd underveis.

Takk til mine fire informanter som har funnet tid og anledning til å stille opp til intervjusamtaler og delte sine kunnskaper og erfaringer med meg.

Takk til mine kollegaer og venner, både norske og russiske, som støttet meg gjennom hele utdanningsløpet.

Å skrive masteroppgaven har ikke bare vært en utfordring for meg, men det har også vært en krevende tid for min familie. En stor takk rettes til familien for tålmodighet, hjelp og oppmuntring underveis i studien. Det føles godt å endelig være ferdig, og jeg gleder meg til roligere hverdager sammen med familien.

Senjahopen, mai 2022

Elena Strand

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

En god språkutvikling er viktig for alle barn. Evnen til å bruke språket er avgjørende for hvordan barn kommuniserer med andre og verden rundt seg. Språk har stor betydning for bygging av sosiale relasjoner, tilegnelse av kunnskap og for læring. «Språk bygger broer» heter det i Stortingsmelding (23 (2007-2008)). Denne meldingen oppfordrer til språkkompetanseheving i barnehagen fordi en god språkutvikling er vesentlig for barn både på kort og lang sikt (Høigård et.al, 2009, s.4). I de senere år er det satt et økt fokus på tidlig språkstimulerende arbeid i barnehager. En av årsakene har vært resultater fra flere undersøkelser som er bekymringsfulle og viser at det er flere utfordringer å ta fatt i forhold til barnas lesekompetanse. Norske og internasjonale studier konkluderer at det er en sammenheng mellom språklige aktiviteter i barnehagen og senere leseferdigheter. Språkkompetansen er vesentlig for barnets liv her og nå og for muligheter i framtiden (Meld. St. 23 (2007-2008)). Alle barn skal få god språkstimulering i barnehagen siden kommunikasjons og språkkompetanse er viktige forutsetninger for deltakelse, læring og utvikling (Kunnskapsdepartement, 2017).

I 2020 utgjorde språklige minoriteter nesten 15% av Norges befolkning (Statistisk sentralbyrå, 2020). Mange barn har en flerkulturell bakgrunn, noe som fører til en økning i antall barn med minoritetspråklige bakgrunn i barnehager (Tomter Alstad, 2016,s.12). Ved utgangen av 2020 var det 19% minoritetspråklige barn som gikk i norske barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at antallet minoritetspråklige barn i barnehage er mer enn femdoblet fra 2000 til 2017, og et av seks barnehagebarn har minoritetspråklig bakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2017). Den største tospråklige gruppen med minoritetsbakgrunn i Norge er norskfødte med innvandrerforeldre (Øzerk, 2016, s.48).

Barnehagealderen er en betydningsfull periode og er vesentlig for fremtidig læring og sosial mestring. Barnehagen skal gi alle barna varierte og positive erfaringer ved å bruke språket i ulike situasjoner og støtte barn med flerspråklig bakgrunn (Kunnskapsdepartement, 2020). Barnehagen er det viktigste forebyggende, integrerings -og språklæringsarenaen for barn i førskolealder som har et annet morsmål enn norsk (Meld. St. 23 (2007-2008)). Å fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn er en av barnehagens oppgaver som er regulert i Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2021, §2).

De første årene i et barns liv er avgjørende for videre utvikling og læring og for videre språkutvikling (Meld. St. 6, (2019-2020, s.21-22). Derfor har barnehager en rekke viktige oppgaver i forhold til barn med minoritetsbakgrunn Det er imidlertid en del variasjoner når det gjelder konkrete språkstimulerende praksiser i forskjellige barnehager (Kibsgaard & Husby, 2014, s.134-135). Kunnskap om velfungerende praksis er vesentlig for etablering av et godt språkstimuleringsstilbud for barn som har et annet morsmål enn norsk.

De fleste flerspråklige barn tilegner seg et andre språk på en naturlig måte som en del av språkutvikling. Samtidig finnes det barn som har utfordringer med språkinnlæring (Øzerk, 2016, s.135-136). I dagens flerkulturelle samfunn er det viktig å kunne skylle ut på et tidlig stadium mellom typisk utviklede flerspråklige barn og flerspråklige barn som sliter. Forskning har vist at det er overrepresentasjon av flerspråklige elever i spesialundervisning (Pihl, 2010, s.19). Siden antall flerspråklige barn i barnehagen og skolen fortsetter å øke, vil det føre til at antall flerspråklige barn som vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp, også vil øke. For at flerspråklige barn skal ha de samme mulighetene som deres enspråklige jevnaldrende er det viktig med tidlig og rett tilpasset hjelp.

I spesialpedagogikken er det ofte forskere som selv har en personlig tilknytning til det området de ønsker å studere (Dalen, 2004, s.17). Språk og flerspråklig utvikling er det noe som berører og engasjerer meg. Det er flere grunner til at jeg vil undersøke dette temaet nærmere. Jeg anser meg selv som et flerspråklig menneske, med russisk som morsmål. Jeg har tilegnet meg norsk i voksen alder og kan en del om den praktiske delen av språktilegnelse. Samtidig føler jeg et behov for teoretisk grunnlag som kan bidra til økt kunnskap og kompetanse. En annen grunn til at dette temaet står meg nært er at i Russland arbeidet jeg som språklærer med både enspråklige og flerspråklige barn. For en språklærer er det alltid interessant å se eventuelle likheter og forskjeller mellom tilnærminger til barns språkutvikling i ulike land. I Norge underviser jeg barn og voksne i norsk som andrespråk og har møtt ulike utfordringer knyttet til flerspråklig opplæring. Jeg valgte å se på språkutvikling hos flerspråklige barn i barnehagealder fordi tidlig utvikling av språkferdigheter både danner grunnlag for og påvirker videre språktilegnelse. Som lærer i andrespråk og som flerspråklig person har jeg en nær relasjon til fenomenet flerspråklighet. Gjennom årene har jeg opplevd at forståelsen av hvordan de flerspråklige tilegner seg ferdigheter i norsk har blitt forandret. Ny forskning fører til ny kunnskap som brukes i praksis, men i et stadig utviklende samfunn kommer det opp nye problemstillinger som skaper behov for mer forskning.

1.1.1. Problemstilling

Hovedmålet med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan barnehagelærere fremmer norskspråklige kompetanse hos barn som både har et annet morsmål enn norsk og har i tillegg en sen språkutvikling. Jeg vil belyse barnehagelærerens perspektiv gjennom deres erfaringer og praksiser, og sette søkelys på to hovedområder: tidlig språkstimulering som forebyggende arbeid for alle flerspråklige barn og spesifikke tiltak for flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Jeg ønsker også å finne ut hvilke tiltak forskningen peker på som har ønsket effekt i arbeid med flerspråklige barn med språklige utfordringer. Ut fra temaet har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagelærere fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling?

Jeg har valgt å supplere problemstillingen med tre forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår barnehagelærere begrepet sen språkutvikling?
- På hvilken måte kartlegges språkutviklingen hos flerspråklige barn?
- Hvilke tiltak som vektlegges i arbeid med flerspråklige barn som har sen språkutvikling?

Disse forskningsspørsmålene presiserer og deler opp problemstillingen i mindre, mer håndterbare enheter. I tillegg leder disse spørsmålene prosjektet i den rette retningen og danner forbindelse mellom den valgte problemstillingen og intervjuguiden.

1.1.2. Begrunnelse for valg av problemstilling

Ifølge Aristoteles (Skirbekk & Gilje, 2007, s.79) har alt og alle bestemte muligheter og potensialer som kan realiseres ut fra forutsetningene hos den enkelte. Målet kan nås gjennom realisering av muligheter. Jeg ønsker å utforske hva som faktisk virker for at muligheter og potensialer til flerspråklige barn som har sen språkutvikling kan bli realisert og virkeliggjort.

Flerspråklighet er ikke noe nytt fenomen, og den første boka om tospråklig undervisning kom ut for mer enn 100 år siden. Siden den gang har tospråkligheten vært emne for debatter, hypotesedannelse og forskning (Baker, 2011, s.183). Alle forskningsvinklene er viktige for å utvide kunnskapsgrunnlaget som blir anvendbar for praksisfeltet. Gjennom arbeid med denne oppgaven vil jeg forsøke å produsere kunnskap som kan bidra til eksisterende forskning.

1.2. Avgrensning

Jeg vil undersøke språkstimulerende praksis i barnehager som har lang erfaring med flerspråklige barn. I oppgaven min retter jeg fokuset mot det pedagogiske personalet som har formell pedagogisk kompetanse og deres beskrivelser av eksisterende praksis i barnehagen knyttet til arbeidet med flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Informantene arbeider i forskjellige barnehager, har ulik erfaring og forholder seg til ulike barnegruppens størrelser. Språkutviklingen er både muntlig og skriftlig, men siden oppgavens tema handler om norskspråklig kompetanse hos flerspråklige barn i barnehagealder, skal barnas muntlige språkutvikling belyses. I oppgaven går jeg ikke inn på språkvansker, men vil undersøke profesjonell språkstimuleringspraksisser knyttet til flerspråklige barn som har sen språkutvikling.

1.3. Oppgavens struktur

Oppgavens tema er todelt. Den ene delen fokuserer på sen språkutvikling hos flerspråklige barn i barnehagealder og den andre delen setter søkelys mot språkstimulering i barnehager.

Kapittel 1 er en introduksjon til studien og presenterer oppgavens bakgrunn og relevans, formål, problemstilling med begrunnelse og avgrensning.

Kapittel 2 gir oversikt over teori og empiri som er relevant til oppgavens tema og problemstilling. I teoridelen vektlegger jeg teori og empiri knyttet til flerspråklighet og sen språkutvikling fordi jeg mener det gir det nødvendige grunnlaget for å få en helhetlig forståelse av temaet som skal belyses. Videre fokuserer jeg på barnehagelærerens arbeid med flerspråklige barn, et aspekt som står sentralt i prosjektet.

Kapittel 3 gjør rede for den metodiske tilnærmingen i undersøkelsen, forskningsdesign, innsamling og bearbeiding av datamateriale og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. I slutten av kapittel redegjøres det for prosjektets kvalitet og etiske tilnærminger beskrives.

Kapittel 4 gir en presentasjon av funn hvor informantenes syn på flerspråklighet samt sen språkutvikling, kartlegging, samarbeidspraksis og tiltak skal presenteres.

Kapittel 5 er analyse og drøfting av funn og relevant teori som ble presentert tidligere.

Kapittel 6 sammenfatter og oppsummerer funnene fra analysen og drøftingen og avsluttes med forslag for videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

Å lære språket er en av de viktigste prosesser som skjer i et barns liv (Høygård, 2013:51). I dette kapitlet vil jeg belyse ulike teorier og forskning knyttet til språkutvikling hos flerspråklige barn og sen språkutvikling. Uten kunnskap om hva som er typisk utvikling for forskjellige tospråklige grupper, blir det vanskelig å identifisere atypisk utvikling (Lowell Gunnerud, 2021, s.vi). Videre vil jeg presentere barnehagen som språklæringsarena og beskrive språkstimulerende arbeid siden det er barnehagelærernes arbeid med flerspråklige barns språkutvikling som er oppgavens fokusområde.

2.1. Flerspråklighet

Det finnes flere varianter av begrepet flerspråklighet som har blitt beskrevet og karakterisert på flere forskjellige måter, og det er fremdeles en del diskusjoner rundt begrepet.

Flerspråklige mennesker er forskjellige individer med ulik oppvekst, utdanning, sosial og kulturell tilhørighet, noe som gjør at det blir vanskelig å beskrive dem alle sammen med en enkel definisjon (Vulchanova et al., 2012, s.3). European Commission (2008, s.6) definerer flerspråklighet som “(...) the ability of societies, institutions, groups of individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives”. Flerspråklighet er et vidt og mestingsfokusert begrep som omfavner barn, unge og voksne som er vokst opp med to eller flere språk, som identifiserer seg med disse språkene og bruker dem i sin hverdag (NOU 2010:7).

Tidlig på 90-tallet ble flerspråklighet sett i et negativt lys. Fenomenet har blitt sett som på en byrde for hjernen som hemmet læring og påvirket barnets normale kognitive utvikling (Bialystok, 2017, s.1; Øzerk, 2016, s.150). Tidligere i Norge har det også vært negative holdninger til flerspråklighet. Fra den tiden når samene ble fratatt sitt eget språk og i mange år etter ble flerspråklighet ofte omtalt som svakhet og mangel (Gjervan et al., 2012, s.63). En endring i oppfatningen kom etter Peal & Lambert sin undersøkelse i 1962 som påviste kognitive fortrinn hos flerspråklige sammenlignet med enspråklige i samme aldersgruppe (Bialystok, 2017, s.1). I flere år har det vært diskusjon om flerspråklighetens fordeler og ulemper. Selv om flerspråklighet i dag ikke anses som et problem, kan enkelte likevel betrakte fenomenet som et hinder for læring. Dette skyldes at flerspråklighet ofte ble beskrevet som forstyrrende for hjernens mentale funksjoner, noe som kunne føre til vansker for språkinnlæring, identitetskonflikt og schizofreni (Baker, 2011, s.139).

2.1.1. Flerspråklige barn

Barn som har et annet morsmål enn norsk ofte omtales som minoritesspråklige barn. Betegnelsen kan være problematisk på mange måter. Minoritet står i motsetning til majoritet, kan assosieres ofte med kompetansemangel og avvik. I tillegg danner begrepet *minoritesspråklige* et skille mellom mennesker som tilhører ulike etniske grupper (Høigård, 2013; NOU 2010:7, s. 27). I det norske samfunnet har alle mennesker samme verdig og skal oppleve å være akseptert i fellesskapet. Å være en del av fellesskapet er en viktig ramme for barns læring og utvikling (Gjervan, 2006, s.123). Minoritetsstempelen vil følge med et barn gjennom hele opplæringsløpet uansett hvor god blir barnet i norsk (Høigård, 2013, s.198). Et slikt stempel kan lett videreføres til noe mer enn bare språklig status (NOU 2010:7, s.27). Betegnelse flerspråklige, som brukes om barn som forholder seg til flere språk, er mer presis og dekkende siden disse barna er en varierende og gruppe med ulike ferdigheter i de forskjellige språkene de behersker (Høigård, 2013, s.198). Dette er i tråd med Egeberg (2012, s.39) som omtaler flerspråklige barn som en svært sammensatt gruppe med ulike språklige sammensetninger, erfaringer og ulik bakgrunn. Felles for disse barna er at de er i gang med innlæring og utvikling av et annet språk, en utvikling som vi kan få et bilde av ved å observere barns bruk av språket i de ulike aktivitetene og hverdagssituasjoner som barna deltar i (Sandvik & Spurkland, 2012, s.43).

Utfordringer som flerspråklige barn kan møte er mangfoldige, og vi blir stadig presentert for problemstillinger knyttet til flerspråklige barn (Gjervan et.al, 2012, s.124). Flerspråklige barn har med seg rikt utvalg av erfaringer fra sin oppvekst. Noen av disse erfaringene vil passe bra i norske skoler og barnehager, mens annen kunnskap og erfaring kan være annerledes enn de som eksisterer i det norske miljøet. Det er viktig at barns kunnskap og erfaringer brukes i opplæringen slik at barn kan lære ut fra sine forutsetninger. Når kompetansekravene i skolesammenheng blir høye, blir barns språklige forutsetninger og ferdigheter avgjørende for læring, sosiale relasjoner og vennskap (Egeberg, 2012, s.60-62). Når barn skal lære et nytt språk, vil de lære språket med i utgangspunkt i sin egen livsverden. For barn i barnehagealder dreier livsverden seg om blant annet hjem, familie og nærmiljøet. Med forståelsesfulle mennesker rundt barnet, kan det skapes en sammenheng mellom de ulike arenaene og danne grunnlag for at barn får nye erfaringer og utvikler et godt språk. Norske barnehager er tillagt stor betydning i arbeid med barns språkutvikling og legger stor vekt på tidlig innsats i språklæring som en forutsetning for å klare seg videre i utdanningssystemet og arbeidslivet (Giæver, 2014, s.28).

2.1.2. Flerspråklig utvikling

Flerspråklige barn er en svært heterogen gruppe, med helt ulike kunnskaper og ferdigheter fra de forskjellige språkene de må forholde seg til. Inndeling av flerspråklighet kan skje på flere ulike måter, blant annet etter ferdighetsnivå, balanseforhold eller alder (Engen & Kulbrandstad, 2005, s.26). Ved inndelingen etter alder skilles det mellom simultan og suksessiv språkutvikling (Høigård, 2013, s.200; Øzerk, 2016, s.99). Når et barn møter mer enn ett språk før 3-årsalderen, snakkes det om simultan flerspråklighet (Høigård, 2013, s.200). Det vil si at barn tilegner seg flere språk samtidig fra fødselen av og utvikler seg parallelt i begge språkene (Øzerk, 2016, s.99). Engen & Kulbrandstad (2005, s.151) skriver at tidligere et barn vil tilegne seg et annet språk enn morsmål, dess mer blir det å likne på en simultan flerspråklig utvikling.

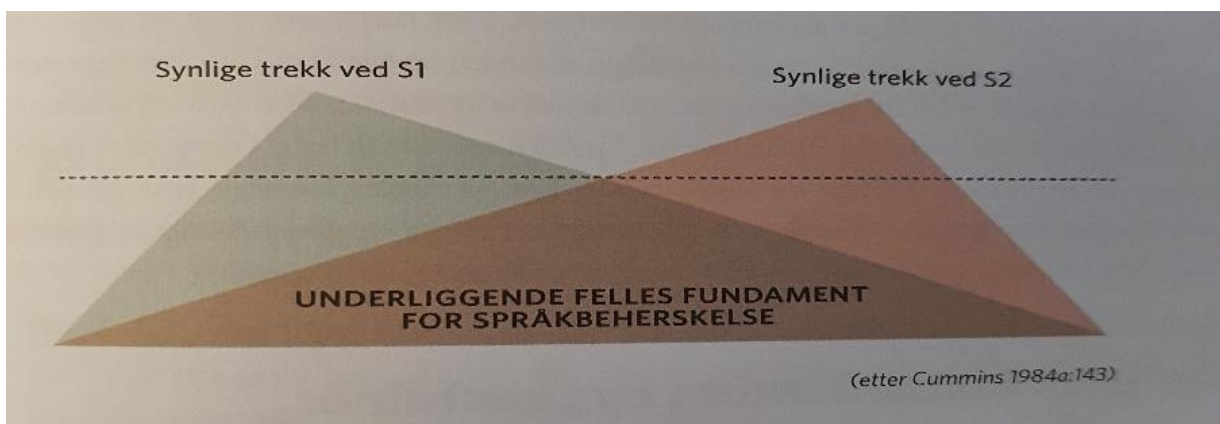
Mange barn lærer et nytt språk etter tre – fireårsalderen når de viktigste basisferdighetene, som lydsystem og basis ordforråd, har blitt lært. Denne måten å utvikle flerspråklighet kalles suksessiv flerspråklighet (Øzerk, 2016, s.99). Denne formen for flerspråklige utvikling er vanlig for mange barn i Norge som lærer sitt førstespråk fra sine enspråklige foreldre og møter norsk når de begynner å få andre relasjoner (Høigård, 2013, s.201). Øzerk (2016, s.100) konkluderer også med at suksessiv språkutvikling med norsk som andrespråk er det mest typisk for språklige minoriteter som først tilegner seg morsmål og deretter tilegner seg norsk i språklig interaksjon med norsktalende. Egeberg (2016, s.20) hevder at barns alder har stor betydning for utvikling av suksessiv flerspråklighet. I tillegg vil flere faktorer som kvalitet, intensitet, miljø og medfødte forutsetninger påvirke barns språkutvikling.

Det er en viss rekkefølge i språkutviklingen som flerspråklige barn følger. Ifølge Egeberg (2016, s.22) skal forståelsen være til stede før uttalen. Det betyr at barna blir reseptivt tospråklige før de blir produktivt tospråklige. Flerspråklige barn må først høre og forstå norsk for de kan begynne å snakke (Øzerk, 2016, s.66). Å blande språk, det vil si å veksle mellom språkkodene, er også en del av flerspråkligheten og karakteristisk for språkutvikling hos flerspråklige barn. Kodeveksling skjer bevisst eller ubevisst og gjelder både for barn som lærer språk fra fødselen av og barn som tilegner seg et andrespråk på et senere tidspunkt (Høigård, 2013, s.202). Det er delte meninger blant forskere angående årsaken til kodeveksling. En del forskning knytter kodeveksling til manglende ferdigheter i språkene og en ubalanse i barnets ordforråd (Baker, 2011, s.97). Engen og Kulbrandstad (2005, s.72) hevder også at det er en utbredt oppfatning at kodeveksling er en kaotisk blanding av to språk som skyldes mangelfulle ferdigheter på et av språkene. Annen forskning viser at kodeveksling

ikke trenger å være et tegn på kompetansesvikt (Sandvik & Spurkland, 2012, s.47). Barn kan ha mange ulike grunner til å veksle mellom språkene som er knyttet til barnets følelser, holdninger og konteksten rundt (Sandvik & Spurkland, 2012, s.47). Kodeveksling kan være et viktig leksikalsk verktøy for barnets flerspråklige utvikling (Høigård, 2013, s.202).

Flere teorier ble utviklet for å forklare forskjeller og sammenhenger mellom språk. En av teoriene er balanseteori hvor den tospråklige utviklingen betraktes som en vekt og to vektskåler representerer hvert sitt språk. Når det økes kompetanse i et av språkene, blir kompetanse i det andre språket minsket. Den andre teorien er ballongteori hvor språklageret sees på som en ballong som gradvis pumpes opp. Når det læres to språk, blir det to ballonger på samme plass som medfører til at etter hvert som det pumpes luft i den ene ballongen, vil den andre ballongen krympe (Baker, 2011, s.164). Denne forestillingen kalles «*The Separate Underlying Proficiency*» (Egen & Kulbrandstad, 2005, s.168) og er ganske utbredt blant lærere og andre tjenester (Baker, 2011, s.165). Begge teoriene antyder at ferdighetene fra et språk ikke kan overføres til å lære et annet språk og at hjernen har en begrenset kapasitet.

Motvekten til ovennevnte teoriene er «*Common Underlying Proficiency Model*», og mange forskere synes å være enige om at det finnes felles fundament for språk i tidlig utviklingsfaser (Egen & Kulbrandstad, 2005, s. 168). Cummins og Swain (1986) har utviklet «Dual- isfjell-modellen» som illustrerer individets flerspråklige utvikling. Modellen støtter seg til Vygotskys tankegang om at første- og andrespråket har en felles base, og påvirker hverandre gjensidig (Vygotsky, 1935, s.70). Denne tankegangen føres videre til *felles-fundament-prinsipp* som handler om at språkene er autonome språksystemer, som bygger på ett og samme fundament (Øzerk, 2016, s.177).



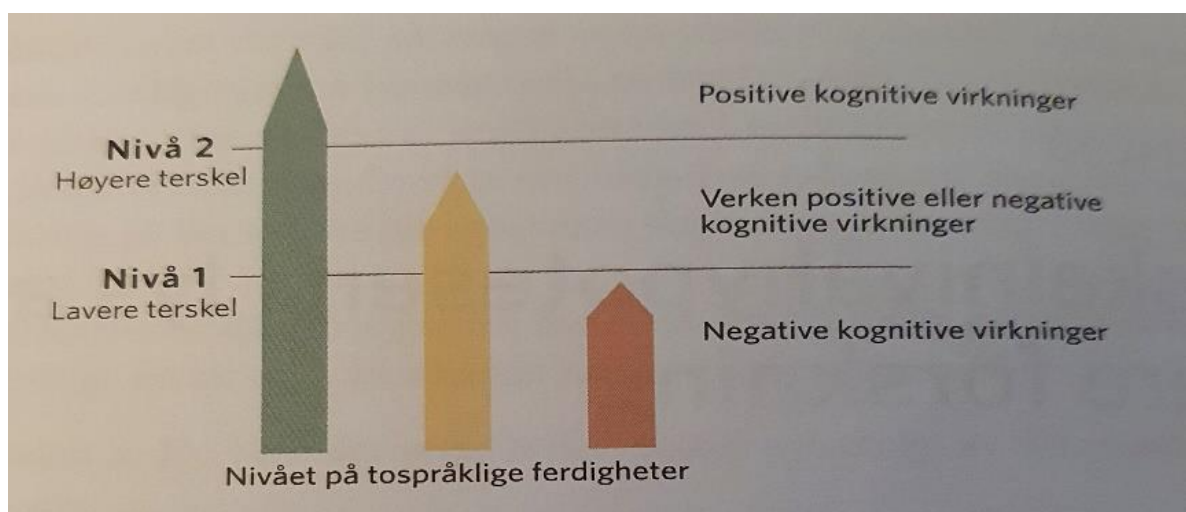
Figur 1

Dual-isfjell-modellen (Cummins, 1984, referert i Øzerk, 2016, s.177).

Felles base fungerer som et felles fundament for barnas språklige, kognitive, kunnskapsmessige og begrepsmessige flerspråklige utvikling. Modellen illustrerer at barnets første- og andrespråk utvikler seg til to ulike koder, men de har et felles fundament. Gjensidig påvirkning skjer gjennom språksenteret i hjernen (Øzerk, 2016, s.177) Barn og unge som lærer et nytt språk, har ikke to adskilte tanke- eller begrepssystemer. Grunnleggende kunnskap og språklige ferdigheter tilhører et underliggende begrepssystem. Kunnskaper og ferdigheter fra begrepssystemet som ble innlært gjennom et språk kan aktiveres og danne grunnlag for innlæring av lignende ferdigheter på et annet språk. Etter hvert kan det nye språket brukes som et redskap for læring og kommunikasjon (Egeberg, 2016, s.24).

2.1.3. Kognitiv utvikling ved flerspråklighet

Det forskes stadig på hvordan flerspråklighet påvirker menneskets kognitive prosesser og læring. I årenes løp har synet på verdien av flerspråklighet variert. Tidligere eksisterte mange negative holdninger knyttet til flerspråklighet. Senere ble det antatt at flerspråklighet ikke påvirker intelligensen verken positivt eller negativt. Nyere forskning peker mot at utvikling av flerspråklig kompetanse kan gi kognitive fordeler (Engen & Kulbrandstad, 2005, s.168). Positive konsekvenser av tospråklighet kan forventes når tospråklige utvikler sitt andre språk, og får sin tospråklighet på et visst nivå. Med denne tilnærmingen kan det antydes at det kan være høyere og lavere terskelnivå for tospråklige ferdigheter som illustreres i 1970-tallets terskelnivåhypotese (Øzerk, 2016, s.191).



Figur 2

Nivået på tospråklige ferdigheter (Øzerk, 2016, s.192)

Etter toterskelteorien kan tospråklige barn grupperes etter tre funksjonsnivåer. Barn som befinner seg på det laveste nivå har en utilstrekkelig kompetanse i begge språk som virker negativt på kognitiv utvikling og hemmer kunnskapstilegnelsen. Barn som har en aldersadekvat kompetanse i ett av sine språk, befinner seg mellom tersklene. Dette har verken positive eller negative konsekvenser for utviklingen. På høyere terskelnivå er det barn med tilnærmet balansert tospråklighet. De har aldersadekvat kompetanse i to eller flere språk og får positive virkningen av sin flerspråklighet sammenlignet med enspråklige (Baker, 2011, s.168). Øzerk (2016, s.192) hevder at terskelnivåtilnærmingen ikke skal begrenses kun til de tospråklige ferdighetenes kognitive virkninger. Individets ferdigheter på de ulike nivåene har virkning på flere utviklingsområder enn bare kognitive.

Terskelteorien forklarer flere, men ikke alle av de motstridende funnene som ble gjort i forhold til tospråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2005, s.169). Et vesentlig spørsmål handler om hvor grensen for de ulike tersklene ligger (Baker, 2011, s.169). Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004, s.170) viser forskning at grensene i de ulike nivåene ikke er absolutte. For at terskelnivå-hypotesen skal kunne hjelpe pedagogisk personale å få en reflektert tilnærming til barns flerspråklige utvikling, er det viktig å være klar over den relative karakteren av nivåene i hypotesen. Øzerk (2016, s.192) trekker fram at det må tas i betraktning at ulike barn har sine individuelle terskler og ulik kognitiv vekst.

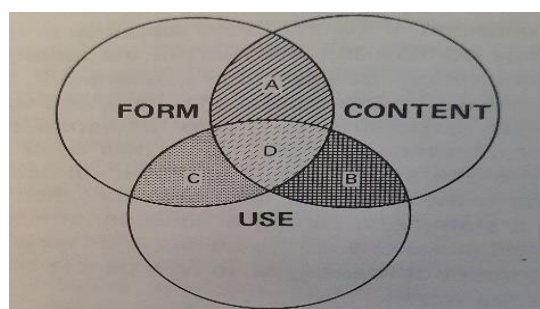
Opp gjennom tiden har det vært mange diskusjoner knyttet til flerspråklighet og forskningsarbeid som ofte har gitt motstridende resultater (Øzerk, 2016, s.149). I dag blir det akseptert i samfunnet at tospråklige individer har en kognitiv fordel i forhold til enspråklige. Likevel det er ikke enighet blant forskere om hvorvidt den kognitive fordel er utbredt blant tospråklige og under hvilke forhold den råder (Lowell Gunnerud et al., 2020, s.1059). Flere studier peker mot at flerspråklige barn er mer fleksible i sine språkferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2005, s.167-168), mens andre studier påviser at flere tospråklige barn har svakere vokabular og lavere språkferdigheter innenfor morfologiske og leksikalske felt enn deres enspråklige jevnaldrende (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Nyere forskning presenterer mer balanserte resultater når det gjelder flerspråklige barns kognitive evner og viser at det det finnes flerspråklige barn som skårer høyt på ulike områder og andre flerspråklige barn som har utfordringer med læring (Egeberg, 2012, s.59). Øzerk (2016, s.194) konkluderer med at det kommer fram i flere studier at tospråklig utvikling er ikke helt problemfri. Selv om det er viktig å være klar over tospråklighetens fordeler, er det også viktig å huske de utfordringene som det å tilegne seg to språk som minoritetsbarn innebærer for mange.

2.2. Sen språkutvikling hos flerspråklige barn

Dette underkapittelet tar for seg studiens hovedtema: Flerspråklige barn med sen språkutvikling. Først blir det språkets oppbygning og de ulike komponentene som er viktig å mestre for å øke metaspråklig bevissthet presentert. Videre er det førstespråket, funksjonell tospråklighet og sen språkutvikling som er i fokus. Jeg velger å bruke begrepet «sen språkutvikling» framfor begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser» fordi flerspråklighet i seg selv ikke skaper utviklingsmessige språkforstyrrelser, og barns svake norskerferdigheter kan forklares med at barn hadde lite erfaring med norsk (Statlig pedagogisk tjeneste, 2020). Begrepene «sen språkutvikling» og «forsinket språkutvikling» brukes mye av det pedagogiske personalet. Førskolelære og lærere bruker gjerne betegnelsen «forsinket språkutvikling» om barn som ikke følger en forventet utviklingstakt (Befring & Tangen, 2012, s.326).

2.2.1. Språkets inndeling

Språk er et komplekst system og består av flere komponenter. For barn som lærer språk, må språkets innhold, form og bruk, ses i sammenheng for at barn skal kunne forstå og kunne uttrykke seg. Språkets innhold er semantikk og handler om meningsinnholdet i ord og setninger. Form består av fonologi, morfologi og syntaks. Bruk er pragmatikk og dreier seg om bruk og tolkning av språk i ulike sosiale sammenhenger (Befring & Tangen, 2012, s.325). Integrasjon av språkets innhold, form og bruk er kunnskap om språket, og denne kunnskapen påvirker menneskets forståelsesevne og uttrykksmåte (Bloom & Lahey, 1978).



Figur 3

The intersection of content, form and use in language (Bloom & Lahey, 1978).

Selv om oppdeling av en helhet alltid representerer noe kunstig, kan dette hjelpe til å bli bevisst på ulike språklige ferdigheter som kan være uklare i et kommunikativt helhetsperspektiv (Befring & Tangen, 2012, s.325).

2.2.2. Morsmålets betydning

Det er enighet om at flerspråklige barn bør gå i barnehagen for å lære norsk før de begynner på skolen. Det snakkes ikke mye i samfunnsdebatten om at i tillegg til å tilrettelegge utvikling og læring, skal barnehagen også styrke flerspråklige barnas morsmål (Høigård, 2013, s.203). Språklig utvikling på morsmål er like viktig som norsklæringen (Sandvik & Spurkland, 2012, s.48). I rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen skal både fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn og støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Betegnelsen morsmål brukes i mange styringsdokumenter for barnehager, men det fins likevel ingen entydig definisjon av begrepet (Høigård, 2013, s.199). Både fagfolk og språkbrukerne selv bruker termen ulikt (Sandvik & Spurkland, 2012, s.44). Det sies ofte at morsmålet er det språket et barn lærer fra fødselen av, men noen barn møter flere språk fra begynnelsen av og snakker begge foreldrenes språk flytende. Det legges ofte det samme i begrepene morsmål og førstespråk (Sandvik & Spurkland, 2012, s.44). Morsmålet blir også brukt om det språket som barn person bruker mest og behersker best. Barn kan bruke og beherske språket de har lært i barnehagen og på skolen best, og likevel ha sterkere tilknytning til det språket som de bruker hjemme. I NOU (2010, s.7) defineres morsmål som et språk som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldre, i kommunikasjon med barnet, og derfor kan barnet ha to morsmål.

Det er flere grunner for at det skal legges til rette for at flerspråklige barn kan utvikle sitt morsmål. Ifølge Sandvik & Spurkland (2012, s.48) sikrer velutviklet morsmål kommunikasjon med familien. Det gir også barnet mulighet å kommunisere på aldersadekvat nivå. I tillegg kan morsmålet ha betydning for andrespråkutviklingen. Dette er i tråd med Egeberg (2012, s.64) som mener at mye forskning understøtter at aktivisering av førstespråksferdigheter og læring gjennom førstespråket gir betydelig bedre mulighet for å tilegne seg kunnskap, og samtidig for å utvikle gode ferdigheter både i norsk og på førstespråket. Egen & Kulbrandstad (2005, s.184) hevder at argumentet om morsmålet som støtte for kunnskapstilegnelse har to perspektiver. Et langsiktig perspektiv dreier seg om barnets kognitive ferdigheter, og et kortsiktig perspektiv som handler om å bruke morsmål som støtte i arbeid med faginnholdet. Mange flerspråklige elever har god fonologisk bevissthet, knekker lesekoden fort og klarer seg bra de første årene på skolen. På mellomtrinnet får flere barn større utfordringer når de skal «lese for å lære».

Ifølge Øzerk (2016, s.102-105) skal forholdene legges til rette slik at tospråklige barn tilegner seg andrespråket samtidig med at de tar være på sitt førstespråk, morsmål. Det er viktig å fremme barnets additive tospråklighet som forutsetter at andrespråktilegnelsen ikke skjer på bekostning av morsmålsutvikling. Det bør forhindres utvikling av subtraktiv tospråklighet når tilegnelse av norsk kan gå på bekostning av morsmålet, og andrespråket vil erstatte kunnskaper fra førstespråket. Engen & Kulbrandstad (2005, s.188) hevder at for oppbygningen av barnets kognitive ferdigheter er det viktig å ta utgangspunkt i den språklige basen som et barn har bygd opp på sitt morsmål i samværet med sine foreldre. Barn vil oppleve kontinuitetsbrudd hvis den morsmålsbaserte forståelsesrammen ikke er språklig relevant når barn begynner på skolen. Dette vil kunne føre til at barn blir hemmet i sin læring

Gjervan (2006, s.35) skriver at det pedagogiske personalet og politikere er opptatt av at minoritetspråklige barn skal beherske det norske språket så de kan få best mulig utbytte av læring. Derfor det er viktig å etablere en forståelse om at morsmålet har en sentral rolle i barnets språklige utvikling. I tillegg spiller morsmålet en viktig rolle i flerspråklige barns dannelsesprosess og for barnas helhetlige utvikling. Høigård (2013, s.204) påpeker at menneskets identitet er uløselig knyttet til språk og kultur. Morsmålet er en del av menneskets personlighet. Derfor har morsmålet en særstilling i forhold til de språkene som mennesker kan tilegne seg senere i livet (Høigård, 2013, s.205). Barns morsmålutvikling er ikke bare vesentlig for kunnskapstilegnelse og bidrar til økt norskspråklige kompetanse, men også er en viktig komponent for at barn kan bevare sin kulturelle identitet.

2.2.3. Sen språkutvikling og flerspråklighet

I flere barnehager og skoler er det en del barn som ikke klarer å tilegne seg norsk språk etter den progresjonen som forventes av dem i forhold til barnets alder og utvikling. Ifølge Høigård (2013, s.219) kan utviklingen være forsinket hos noen, og hos andre kan det dreie seg om vedvarende språkvansker. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) står det at forsinket språkutvikling eller språkvanske, kan være årsaken til at et barn strever med språket. Det er ingen klare grenser mellom typisk, forsinket og avvikende språkutvikling. Derfor er det utfordrende å skille mellom hva som er sein utviklingstakt og hva som er en språkvanske. Befring & Tangen (2012, s.326) skriver at i og med at det er stor variasjon i vanlig språkutvikling, kan det være vanskelig å avgjøre om et barn som ikke følger en utviklingstakt, er det i nedre området for vanlig utvikling eller har vansker med språket.

Sen språkutvikling knyttes til at barnets underliggende system for språklæring er svekket, noe som fører til at barnet har språkferdigheter som er atypiske for aldersgruppen (Baker, 2011). Sen eller forsinket språkutvikling handler om at barnet begynner å forstå og bruke språket senere enn normalt. Det kan være flere årsaker til forsinket språkutvikling og problemets art kan også variere (Norsk helseinformatikk, 2021). Forskning har vist at tospråklighet ofte kan bli forvekslet, i noen tilfeller blir barn med minoritesspråklig bakgrunn overidentifisert med språkvansker og i andre tilfeller blir de underidentifisert (Bjerkan, 2013, s.104). Grunnen til dette kan være at i tidlig alder kan det være vanskelig å skille mellom barn som har en sen språkstart og barn som senere kan utvikle språklige vansker (Egeberg, 2016, s.142). Både Høigård (2013, s.215) og Kibsgaard & Husby (2005, s.46) skriver at mange flerspråklige barn også kan kamuflere en dårlig utviklet språkbasis bak en velutviklet uttale og relativt gode pragmatiske ferdigheter som resulterer i at mange barn blir språklig overvurdert.

Internasjonalt fins det flere studier av barn som har sen språkutvikling, såkalte «late talkers», barn som ofte oppdages i 2-årsalderen. Langtidsstudier viser at mange barn som har sen språkutvikling «vokser av seg» vanskene (Høigård, 2013, s.225). *Slow expressive language development* blir sett på som en variasjon av normal utvikling og bør ikke betraktes som en språkvanske i seg selv eller som en risikofaktor for lærevansker. Forskning indikerer hittil at barn med sen språkutvikling mest sannsynlig vil fungere språklig innenfor normalområdet. Allikevel kan disse barna ha nytte av tiltak som vil hjelpe dem å komme nærmere det språknivået deres jevnaldrende har (Paul et al., 1997).

Flerspråklige barn er en stor og heterogen gruppe som har utviklet språkene simultant eller sekvensielt og med ulike ferdigheter, kunnskaper og erfaringer fra de ulike språkene. For å oppnå tilstrekkelige språkferdigheter trengs erfaring med språkene i den konteksten språket skal brukes i over en tilstrekkelig lang periode og med tilstrekkelig kvalitet. Hvis erfaringene i de ulike språkene blir forskjellig, vil også ferdighetene i språk blir forskjellige. Erfaringer med det aktuelle språket påvirker både hvor godt barn forstår og lærer gjennom språket og hvordan utvikling av språket og eventuelle språklige utfordringer arter seg (Egeberg, 2016, s.39, s.140). Dette er i tråd med Øzerk (2016, s.197, s.200) som skriver at språklæring er avhengig av gode språklige erfaringer som er kontekstualisert. Språktilegnelsesmekanismen hos mennesker er medfødt og gjør det mulig for barn å tilegne seg ett eller flere språk. Men språkene kommer ikke av seg selv, barn tilegner seg språk som de er omgitt av når de vokser opp. Høigård (2013, s.200) viser til en kanadisk ordforrådstest som påviser at flerspråklige barn har et svakere ordforråd på det ene av språkene sine enn deres jevnaldrende. Forskere

mente imidlertid at dette skyldtes at barna ikke hadde hatt tilstrekkelig kontakt med hvert av språkene og ikke hadde lært like mange ord på hvert av dem som enspråklige barn. For å se utviklingen i barnets språktilegnelse er det viktig å kunne skille mellom to slags språkferdigheter. Den ene dreier seg om at barna kan bruke språket som flytende dagligtale. Det handler om evnen til å kunne snakke et språk flyttende om konkrete dagligdagse ting som ikke er spesielt krevende intellektuelt med hjelp fra kontekstuelle ledetråder. Den andre består i at barn kan bruke språk som tankeredskap. Med dette menes det at et barn kan bruke språket som verktøy for tanken ved problemløsning i intellektuell krevende situasjoner og uten kontekststøtte (Høigård, 2013, s.206).

Det hevdes av og til at flerspråklighet kan ha en negativ effekt på kognitive eller språklige områder og at barn som møter to språk samtidig kan få en sen språkutvikling. Det er lite forskning som støtter et slikt syn (Egeberg, 2016, s.139). Forestillingen om at flerspråklighet hemmer språkutvikling kan medføre at barn som har faktisk utfordringer med språket ikke får hjelp (Høigård, 2013, s.200). For å unngå feiltolkning og for å danne et helhetlig bilde av barnets språkutvikling må kunnskap om barnets språkferdigheter inkludere flere aspekt, blant annet ulike sider av de forskjellige språkene barnet forholder seg til, medisinske og fysiologiske forhold og språklige erfaringer i oppveksten (Egeberg, 2016, s.140). Mange forskere mener at miljøfaktorer og lite eksponering for majoritetsspråket kan være hovedårsaken til underprising hos flerspråklige barn (Engen og Kulbranstad, 2005, s.200).

2.2.4. Faktorer som påvirker språkutvikling

Det å lære seg et nytt språk og lære gjennom et nytt språk påvirker ikke språkutviklingen negativt. Dette utelukker derimot ikke at andre forhold rundt språkutvikling og læring gjennom flere språk kan få negative konsekvenser for ett eller begge språkene (Egeberg, 2016, s.139). Fordeler og ulemper knyttet til flerspråklighet kan være til stede under visse forhold eller omstendigheter (Lowell Gunnerud et al., 2020, s.1076). Dette er i tråd med Sand (2020, s.173) som skriver at visse forhold skal være til stede for at en person kan få positive læringseffekter av sin flerspråklighet. Øzerk (2016, s.96) mener at som mange andre menneskelige utviklingsområder er flerspråklig utvikling avhengig av ulike fysiologiske, sosiale og kulturelle betingelser.

Det er uendelig av variasjon i språkferdigheter både hos flerspråklige og enspråklige mennesker. Selv den mest balanserte flerspråklige som kan beherske to eller flere språk like godt, vil ha ulike kompetanser på disse språkene (Engen og Kulbranstad, 2012, s.199). Dette

har sammenheng med erfaringer som blir gjort gjennom språkene og forutsetningene hos den som skal lære. Ulike faktorer kan påvirke innlæring av flerspråklige ferdigheter. En av disse er fysiologiske faktorer som alder, kognitive evner, hørsel, syn og motorikk. En annen faktor er språklige erfaring på de ulike språkene, og kvalitet og kvantitet på disse erfaringene. Neste faktor er kunnskap om det som skal læres gjennom språk. Det vil si kunnskaper som er ervervet mer eller mindre uavhengig av språk. Miljømessige betingelser er også en faktor som påvirker flerspråklig læring og handler om opplæring, tilrettelegging, motivasjon og kulturell formidling (Egeberg, 2012, s.62). Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004, s.200) hevder mange forskere at miljøfaktorer og lite eksponering for majoritetsspråket kan være hovedårsaken til underyting hos flerspråklige barn. Sand (2020) skriver også at mulighetene og begrensningene for å lære språk ikke ligger i barnet, men i miljøet rundt barnet.

Øzerk (2016, s.195-196) skriver at tospråklighet oppleves som en vanskelig prosess for en del flerspråklige barn på grunn av ulike sosioøkonomiske, sosiokulturelle og miljømessige grunner, som alle kan påvirke barns flerspråklige utvikling. Evnen å tilegne seg språk er medfødt, men aktiviseres av andre mennesker, som barnets nære omgivelser som barnet har språklig samspill med. Manglende tilegnelses-, lærings- og utviklingsmuligheter i et aksepterende og inkluderende miljø kan være årsaken til at et barn opplever utilstrekkelighet når det gjelder utvikling av ett eller flere språk på et funksjonelt nivå.

2.2.5. Funksjonell flerspråklighet

Funksjonell tospråklighet er på mange måter det optimale pedagogiske målet i utviklingen av norskspråklige ferdigheter hos to- og flerspråklige barn. Det eksisterer ikke en allmenn definisjon av begrepet «funksjonell tospråklighet», men betegnelsen står for tospråklighet som er virksom i en persons hverdag (Øzerk, 2016, s.93). Funksjonell tospråklighet er et relativt fenomen som dreier seg om at språket tjener ulike kommunikative formål, det er redskap for tenking og læring og det skaper opplevelse av tilhørighet og identitet (Engen & Kulbrandstad, 2005, s.50). Oppnåelsen av funksjonell tospråklighet er vesentlig for at barnet kan ha så mange positive opplevelser av sin tospråklighet at de kan identifisere seg selv med begge språkene og utvikle glede og trygghet i bruken av dem. En funksjonell tospråklighet innebærer flere kognitive, sosiale og affektive fordeler, men det er ingen selvfølge at alle flerspråklige barn får mulighet til å utvikle en slik tospråklighet (Øzerk, 2016, s.94,193,199).

2.3. Inkluderende språkmiljø i barnehagen

I dette underkapittelet vil jeg presentere barnehagen som arena for inkludering, læring og språkutvikling. Videre vil jeg beskrive barnehagelærerens arbeid knyttet til språkvurdering og samarbeid med foreldre. Språkstimulerende arbeid som kan fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn er en del av problemstillingen og blir presentert i slutten av dette kapittelet. I min masteroppgave vil jeg ikke gå inn på utviklingsmessige språkvansker, men sette søkelys på profesjonelle språkstimulerende aktiviteter som praktiseres i barnehager i forhold til flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Ifølge Gjervan et al. (2012, s.37,122) vil kunnskap om språkarbeid i barnehagen åpne opp for flere perspektiver og bidra til refleksjon over egen praksis hos det pedagogiske personalet.

2.3.1. Språklæringsarena

Ifølge Høigård (2013, s.231, 237) er barnehagealderen en betydningsfull periode for barns læring, og den grunnleggende utviklingen av språket skjer i barnehagealderen i det daglige samspillet mellom voksne og barn. Gode språkferdigheter er avgjørende for barnas liv her og nå og for fremtidig læring og sosial mestring. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementets føringer (2020) som fremhever at gode kommunikasjonsevner og et godt utviklet språk er en viktig forutsetning for deltagelse, læring og utvikling. Derfor har barnehagen en viktig oppgave i å legge til rette for et godt språkmiljø for alle barn. Samtidig kan et stort språklig mangfold i barnegruppa skape pedagogiske utfordringer (Espenakk et.al., 2011, s.123).

Bekymringer rundt hvordan flerspråklige barn mestrer skolen har ført til at det fagfolk og politikere har rettet blikket mot barnehagen som språklæringsarena (Gjervan, 2012, s.122), Dette har til at i den senere tid handler mange politiske tiltak om rekruttering av minoritesspråklige barn til barnehagene med språklæring som mål (NOU 2010:7, s.95).

Forskning viser at barn med minoritesspråklig bakgrunn som gikk i barnehagen har sjeldnere forsinket språkutvikling sammenlignet med barn som ikke gikk i barnehagen. Barns språkutvikling har stor betydning i forhold til mulighetene deres til å lykkes i skolen, og minoritesspråklige barn trenger ekstra støtte for å utvikle sitt ordforråd i barnehagen (Sand, 2020, s.31). Dette er spesielt viktig for minoritesspråklige barn, siden disse barna ikke blir eksponert for majoritetsspråket på samme måte som deres enspråklige jevnaldrende (Tomter Alstad, 2016, s.18). Arbeid med barns språkutvikling danner grunnlag for barns videre språktilegnelse og kommunikasjonsferdigheter.

De fleste støtter regjeringens syn på at det er viktig at alle barn har velutviklet norskspråklige kompetanse ved skolestart (Gjervan, 2012, s.122), men om det blir hovedsaken og hovedmålet, betyr det at vi ser barna primært i mangelperspektiv (Høigård, 2013, s.203). Med en såpass ensidig vektlegging, er det en fare for at det pedagogiske fokuset for de minoritetspråklige barna dreies over til det de ikke mester, og barnas kompetanse og ressurser overses (Sand, 2020, s.25). En barnehage med en ressursorientert tilnærming til mangfold vil ha en aksepterende holdning til barns ulike språklige kompetanser. På den måten gir en slik ressursorientert barnehage gode vilkår for flerspråklig utvikling (Gjervan, 2012, s.13).

Barnehagen virker gunstig på barns språklige og sosiale utvikling (Tomter Alstad, 2016, s.13), men det er en myte at hos flerspråklige barn kommer det norske språket av seg selv bare de får være sammen med norske barn. Ansvar for at barn med andre morsmål enn norsk skal lære norsk i barnehagen kan ikke legges på barna. Det er den pedagogiske lederen som har ansvaret for at barn lærer og utvikler norsk i barnehagen (Høigård, 2013, s.212) Arbeid med barnas språk er en sentral del av barnehagelærernes arbeid. Personalets kunnskaper, ferdigheter og holdninger til flerspråklighet er med på å forme språkmiljøet i barnehagen. (Gjervan, 2012, s.122). For å kunne legge til rette for et godt språkmiljø i den flerkulturelle barnehagen bør barnehagepersonalet ha en forståelse for hva det vil si å kunne et språk og identifisere barnets språklige ståsted (Sandvik & Spurkland, 2012, s.119).

2.3.2. Språkvurdering

I Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2021, §2) fremheves det at alle barn skal få et variert og rikt språkmiljø i barnehagen og at barnehagen skal følge med, fange opp og støtte barn som har som har sen språkutvikling eller andre utfordringer med språket. Sandvik & Spurkland (2012, s.119) skriver at for å planlegge språkmiljø i barnehagen og for å kunne vurdere barnas språktilegnelse og språklige utvikling er det nødvendig med kartlegging av barnas språklige ferdigheter. Formålet med språkkartlegging av førskolebarn er å identifisere barn som har forsinket eller mangelfull språkutvikling så tidlig som mulig for kunne tilby disse barna tilrettelagte språkstimulerende tiltak (Kunnskapsdepartement, 2011, s.16-29). Tidlig innsats har stor betydning for barns videre språkutvikling. En kartlegging gir pedagogen informasjon som kan bidra til å forbedre barnehagens språkmiljø og pedagogisk praksis (Espenakk et.al., 2011, s.9). Ifølge Sandvik & Spurkland (2012, s.119) sikrer stadig reflektert blikk på den pedagogiske praksisen ny kunnskap og øker bevisstheten hos det pedagogiske personalet.

Ordet kartlegging brukes både i en trang og en vid betydning. I den trange betydningen handler kartlegging om systematisk observasjon ved hjelp av et kartleggingsverktøy. Språkpermen i *Lær meg norsk før skolestart* er en av slike kartleggingsverktøy og er først og fremst laget for tospråklige barn. I motsetning til kartleggingsverktøyet TRAS (tidlig registrering av språk) som tar utgangspunkt i forventet normal språkutvikling hos enspråklige norske barn (Espenakk et.al., 2011, s.128), tar Språkpermen i *Lær meg norsk før skolestart* sikte på å sammenligne barnet bare med seg selv. I en tospråklig utvikling er det umulig å si hva er forventet utvikling av andrespråket på et bestemt alderstrinn siden det er flere faktorer som kan påvirke utviklingen, blant annet botid i landet og hvor mye har barnet vært eksponert for andrespråket. I en videre betydning brukes ordet kartlegging som et begrep som dreier seg om alt arbeid som kan gjøres for å finne ut hvor et enkelt barn står i utviklingen. En slik omfattende kartlegging kan inneholde samtaler og intervju, ulike former for observasjon, testing og prøving og er bare aktuell dersom barn har ulike utfordringer med språket (Høigård et al, 2009, s.56-57).

Det er uenighet om hvilke verktøy som er faglig forsvarlig å bruke for kartlegging. Dette henger sammen med at kartlegging av flerspråklige barn innebærer flere mulige feilkilder når flerspråklige barns individuelle forutsetninger skal vurderes, noe som kan føre til at det blir problematisk å trekke entydige konklusjoner om årsak til språklige vansker på bakgrunn av kartlegging alene (Bjerkan et.al., 2013, s.125,128). Kartlegginger og standardiserte tester kan gi viktig informasjon om barnets norskspråklige kompetanse, men bør suppleres med annen relevant informasjon i vurdering av tiltak (Egeberg, 2012, s.28). Kvalitativ bruk av tester, kompetanse om flerspråklighet og dynamiske kartlegginger som fokuserer mer på barnets individuelle ferdigheter enn på generelle normer, kan bidra til økt forståelse i kartleggingsarbeid (Bjerkan, 2013, s.128).

Det kan være utfordrende å vurdere og kartlegge flerspråklige barns språklige ferdigheter. Flerspråklige barn har en unik språkprofil i den forstand at språkene farges av ulike kontekster og preges av de ulike domenene de brukes i (Espenakk, 2011, s.128). Svake språkferdigheter i andrespråket betyr ikke at et barn har språklige vansker. Erfaringer og ferdigheter i de ulike språkene kan variere. Det er derfor er det viktig å unngå å vurdere språkferdigheter gjennom et språk som ikke gjenspeiler de faktiske erfaringer og ferdigheter et barn har. For å få et riktig bilde av barnets språklige ferdigheter er det nødvendig med kunnskap om språkferdigheter på andre språk barnet forholder seg til (Egeberg, 2016, s.140).

Laget rundt barnet

Regjeringen vil at alle barn får den nødvendige hjelpen de trenger i rett tid og fra de rette fagpersonene. Regjering vil også styrke samarbeidet mellom pedagogiske institusjoner og foreldre. Et av målene for tverrfaglig samarbeid er at «(...) *samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø.* (Meld.St. 6 (2019-2020), s.78). Samarbeid mellom det pedagogiske personalet, assistenter og foreldre har stor betydning for barnets oppvekst og utvikling, og mangel på et slik samarbeid kan resultere med et brudd i barnets nettverk (Kibsgaard & Husby, 2014, s.126). Samtidig som det pedagogiske personalet påvirkes av samfunnsmessige og politiske vilkår, former de samtidig selv praksiser i barnehagen selv, både i interaksjon med barna og i samarbeid med andre aktører som påvirker arenaen, slik som foreldre, assistenter og andre instanser (Tomter Alstad, 2016, s.22).

Tospråklige voksne i barnehagen støtter tospråklige barns mulighet til å utvikle sin tospråklighet i barnehagen (Giæver, 2014, s.165) Tospråklig støtte kan sikre barna forståelse i det som skjer rundt dem, og aktiv deltakelse i barnehagens hverdag har igjen betydning for barnas utvikling av norskspråklige kompetanse. Sand (2020, s.190) hevder at det er en del utfordringer knyttet til tospråklige voksne i barnehagen. Det kan også være krevende å samarbeide med personer som har lite kjennskap til norsk barnehagetradisjon. Men barnets beste skal stå i sentrum, og erfaring viser at tospråklige voksne tilfører barnehagens innhold nye perspektiver for alle (Sand, 2020, s.191). Flerspråklig personale har en vesentlig rolle i flerkulturelle barnegrupper. De støtter barna som de deler morsmål med, har positiv virkning på andre barn og bidrar til mangfold, inkludering og økt forståelse for tospråklige barn.

Foreldre er en viktig samarbeidspartner for barnehagen. De har hovedansvaret for oppdragelsen av sine barn, men når barnet begynner i barnehagen, overlater foreldrene en del av oppdragelsen til barnehagen. Gjensidig forståelse om at det er foreldre som har rett og plikt for oppdragelse av barnet, og at barnehages rolle er å bistå foreldre, danner grunnlag for et godt samarbeid mellom foreldre og barnehagen (Sand 2020, s.119). Foreldresamarbeid dreier seg om at personalet sammen med foreldrene oppnår gode dialoger og søker å finne løsninger til barnets beste (Gjervan, 2012, s.88). I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartement, 2021) understrekes det at barnehagen skal ivareta barnets behov i samarbeid med hjemmet, legge til rette for foreldresamarbeid og god dialog med foreldre, og skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning. Foreldresamarbeid er en gjensidig prosess der personale og foreldre skal ha barnets beste i fokus (Mørk, 2003, s.21).

Foreldre med minoritetsbakgrunn er på ingen måte en ensartet gruppe, de har tilknytning til ulike land og ulike språk (Mørk, 2003, s.22). Noen kom til Norge som arbeidsinnvandrere, andre som flyktninger, og det varierer også hvor lenge de har bodd i Norge. De har ulik bakgrunn, ulikt utdanningsnivå, ulike livssituasjoner og ulike erfaringer med barnehager (Gjervan, 2012, s.89-90). De går gjennom store omstillinger, mye skal forstås, læres og mestres. Gjennom samarbeid med foreldre kan personalet i barnehagen bidra til å lette foreldrenes hverdag gjennom å møte foreldrene på en måte som kan styrke og støtte dem som foreldre (Sand, 2020, s.128; Mørk, 2003, s.21). Godt foreldresamarbeid er grunnleggende i barnehagens arbeid med å skape et godt språkmiljø, og foreldre med minoritetsbakgrunn er en viktig ressurs for barnas læring og tospråklige utvikling (Giæver, 2014, s.171). Foreldre har en viktig kunnskap om barnets språkutvikling på morsmålet og språkmiljø hjemme. Hvis språkvanskene har bakgrunn i en medfødt vanske, vil vanskene gi utslag på alle de språk barnet tilegner seg. Derfor er det viktig å ha kjennskap til barnets språklige ferdigheter og språklig utvikling både på morsmålet og andrespråket (Egeberg, 2016, s.38, 155; Statlig pedagogisk tjeneste, 2020). I samarbeid med barnehagen kan foreldre bidra til å utvide og styrke barnas ordforråd og kognitive utvikling ved å gjennomgå temaer som barnehager arbeider med på morsmålet. Personalets anerkjennelse av foreldrene og deres ressurser påvirker barnas opplevelse av å bli anerkjent (Aamodt & Hauge, 2008, s.63-64). Det er viktig at det etableres en ressursorientert, og ikke en problemorientert, tilnærming til foreldresamarbeid i barnehagen, en tilnærming som gir alle foreldre reelle muligheter til påvirkning og deltakelse (Sand, 2020, s.148-150). På grunn av ulikheter i kulturell og sosial kapital kan samarbeid med minoritetsspråklige foreldre oppleves som krevende og utfordrende. Men barnets behov skal stå i sentrum, og et godt samarbeid mellom barnehage og hjem har stor betydning for barnas trivsel, læring og flerspråklige utvikling.

2.3.3. Språkstimulerende arbeid

Både foreldre, barnehagens ansatte og politikere er opptatt at barn skal ha gode språkferdigheter. Gode kommunikasjonsevner og et godt utviklet språk er en viktig forutsetning for deltagelse, læring og utvikling. Tidlig og målrettet innsats er viktig for å bedre barn og unges språkferdigheter. Regjeringen har som mål at barn som har svake språkferdigheter før skolestart skal få nødvendig hjelp (Kunnskapsdepartement, 2021). I motsetning til grunnskolen har ikke minoritetsspråklige barn som går i barnehagen lovfestet rett til norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Allikevel får barn som går i barnehagen et språkstimuleringsstilbud ved at barnehagens ansatte gjennom føringer i

rammeplanen er forpliktet til å bidra til at alle barn får god språkstimulering og tidlig hjelp hvis språket av en eller annen grunn er forsinket (St. meld. Nr.23, Kunnskapsdepartement, 2007-2008). Ifølge Befring & Tangen (2012, s.564) er «forebyggende tidlig innsats» en utdanningspolitisk ambisjon og omfatter både et godt barnehagetilbud for alle barn og intensiverte tiltak i en tidlig fase av lærings- og utviklingsløp ved mistanke om risiko eller åpenbare vansker. Forskning understreker førskoleårenes betydning for senere læring og akademiske prestasjoner og viser i tillegg til en utvikling som er kumulativ: jo mer et barn kan, mer lærer det (Befring & Tangen, 2012, s.570). Når barn har senere språkutvikling enn forventet, kan dette føre til atferdsvansker, sosiale og kommunikative utfordringer. For disse barna er det viktig å sette inn ressurser og tiltak på et tidlig tidspunkt for å motvirke at språket blir et hinder for læring og utvikling.

Språklæring skjer når barn samspiller med andre mennesker og blir eksponert for språket i et rikt og godt språkmiljø (Kibsgaard & Husby, 2014, s.128). Siden deltakelse i kommunikasjonssituasjoner og språkbruk er en forutsetning for at barna skal tilegne seg språksystemet, er det viktig at det pedagogiske personalet kan observere barnas språkkompetanse (Høigård, 2013, s.249). I tillegg er det viktig å ha kunnskap om barnas tidligere utvikling, sosiale miljø og erfaringer for å kunne tilrettelegge for videre utvikling og pedagogiske tiltak (Egeberg, 2016, s.679). Det er ikke kun de språklige ferdighetene som skal læres, språket er knyttet til nesten alt som barn gjør i barnehagen. Språklæringen foregår hele dagen, og barn lærer språk gjennom inkludering i barnehagens dagligliv, lek, dialoger og i samtaler rundt planlagte og spontane aktiviteter (Gjervan et al., 2012, s.131-132).

I den senere tid har det vært mye fokus på ulike metoder for språkstimulering når det gjelder barn i barnehagealder med minoritesspråklig bakgrunn (Gjervan, 2012, s.131). Et viktig spørsmål for de som jobber med språkstimulering i barnehagen, er hvordan arbeidet skal organiseres. Språkarbeid kan legges til rette slik at det ligner førstespråktilegnelse mest mulig, slik som i hverdagslige aktiviteter eller skal det gjennomføres som planlagte aktiviteter med klare læringsmål (Tomter Alstad, 2016, s.35). Ifølge Gjervan et al. (2012, s.131) bærer mye av språkstimulering i barnehagen preg av formell læring og blir nærmest som undervisning. Høigård (2013:240) skriver også at mye av språkstimulerende arbeid er organisert som formelle lærings situasjoner som gjennomføres på bestemte tidspunkter og med mer eller mindre kommersielle læremidler. Men den viktigste språklæringen skjer i samværet og i samspillet mellom barn og voksne (Gjervan, 2012, s.131).

Språkarbeid skal integreres i barnehagens hverdag, i alle situasjoner og aktiviteter (Tomter Alstad, 2016, s.243). Språkaktiviteter og tiltak som skal stimulere flerspråklige barns språkutvikling, må gi rom til barnas spontane innspill og aktiv deltakelse. Dette kan oppnås ved at barn får presentert et tema som er kjent og er interessant for barnet, og som bidrar til å utvide forståelsen og ordforrådet. Personalet skal veilede og støtte barn i deres læringsprosess (Giæver, 2014, s.80). En voksen opptrer som et støttende stillas for barnet, veileder barnet til større innsikt og gir barnet muligheten til å utnytte sitt potensial. Dette tar utgangspunkt i Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone som handler om hva barn kan lære selv og hva de kan lære ved hjelp av en annen. På samme måte som stillaset støtter opp huset som er under utbygging, støtter barnehagens personale opp barnet som er under utvikling. Et støttende språklig stillas kan være ved at en voksen tilpasser språket sitt etter barnets språklige nivå, og på denne måten skaper gode samtaler (Høigård, 2013, s.253). Det viktig å være bevisst på hvilke type støtte og hvor mye støtte som skal gis og når er det hensiktsmessig å redusere på støtten (Sandvik & Spurkland; 2012, s.37). Pedagogen må stadig utfordre barnet i språklæringsprosessen. Utgangspunktet skal være det nivået hvert enkelt barn har nådd i sin utvikling, og konteksten skal bevege seg fra her og nå situasjoner mot det mer abstrakte (Kibsgaard & Husby, 2014, s.166). Sandvik & Spurkland (2012, s.37) skriver at på denne måten vil barnet gå fra å være avhengig av hjelp og støtte til å bli uavhengig.

De pedagogiske opplegg skal understøtte barnets uformelle kontakt med et norsk språkmiljø, og støtte barn som har behov for ekstra oppfølging (Kibsgaard & Husby, 2014, s.196). Selv om det er viktig at tiltakene blir satt inn tidlig, er det ikke noe «quick-fix» når det gjelder språk. Drill av språklige enkeltferdigheter er ikke formålstjenlig, siden språkstimulerende tiltak skal utvikle bredden i språklig kompetanse (Høigård, 2013, s.251). Allikevel kan det være hensiktsmessig med tilretteleggende og forebyggende tiltak for førskolebarn som har utfordringer med språket for å forbedre barnets språkferdigheter og danne sterkere grunnlag for barnets senere læring (Paul et al., 1997). Disse barna skal trekkes inn i samspill i språkstimulerende aktiviteter, men gjerne i et mer tilpasset tempo og i skjermede omgivelser slik ta det blir lettere for barnet å delta (Høigård, 2013, s.251). Det ikke er lett å orientere seg om hvilke metoder som virker og hvilke tiltak som er gode og effektive. Barnehagens uformelle hverdagssituasjoner og voksenstyrte aktiviteter er vesentlig for barnets språkutvikling. For å legge språkarbeid og språkstimulerende tiltak til rette er det viktig at en voksen ser barnets behov og har forståelse for hvordan barnets språklige kompetanse kan stimuleres og videreutvikles.

3. Metodisk tilnærming

Forskning handler om systematisk produksjon av kunnskap. Nye oppdagelser fører til at tidligere svar forkastes, nye teorier dannes og ny kunnskap produseres. Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder er metodene som brukes for å etablere pålitelig kunnskap (Nyeng, 2012, s.9). Metode som benyttes handler om hvordan en forsker går fram for å undersøke fenomenet, og fremgangsmåte er avgjørende for å besvare problemstillingen som blir satt opp. Problemstillingen for dette prosjektet er «Hvordan kan barnehagelærere fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling?», og dette spørsmålet forankrer mitt metodiske og vitenskapsteoretiske ståsted. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for de metodiske og vitenskapsteoretiske forankringene jeg har valgt å bruke i denne undersøkelsen. Jeg skal også gjøre rede for datainnsamlingen og analysen. Videre skal jeg diskutere prosjektets troverdighet i forhold til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis skal jeg diskutere etiske betraktninger.

3.1. Forskningsdesign

I en tidlig fase av et forskningsprosjekt planlegges det hvordan prosjektet kan legges opp. En god design består av elementene som fungerer effektivt, harmonisk og funksjonelt i forhold til hverandre (Maxwell, 2013, s.2). Thagaard (2018:51) skriver at med utgangspunkt i problemstillingen skal en forsker velge hva som skal undersøkes, hvem som er aktuelle deltakere, hvor undersøkelse skal utføres og hvordan den skal gjennomføres. Spørsmål bestemmer hvordan en forsker går frem for å innhente data (Nyeng, 2012, s.19) og der er viktig å velge rette teorier, modeller og metoder og begrunne de valgene som ble gjort (Crotty, 1998, s.17). Ifølge Crotty (1998, s.13) starter en forskningsprosess ofte med et problem som skal løses eller et spørsmål som skal besvares. Metodikk, metode, epistemologi og teoretisk perspektiv er fire elementer som brukes i forskning som undersøker forhold i samfunn. Disse elementene danner en forbindelse i forskningsprosessen og hjelper en forsker å svare på det spørsmålet som ble stilt. Elementene flytter ikke forskers fokus fra selve forskning, men danner et teoretisk grunnlag som ligger i selve prosessen (Crotty, 1998, s.2-9). Jeg ser kvalitativ tilnærming som mest hensiktsmessig å bruke for å få svar på den oppsatte problemstillingen. Som datainnsamlingsmetode har jeg valgt å gjennomføre fire intervju, og utarbeidet en intervjuguide hvor spørsmålene ble delt inn i temaer. Mitt prosjekt bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn og har en fenomenologisk-hermeneutisk ståsted.

3.2. Vitenskapsteoretisk ståsted

Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten som mennesker opplever, og hensikten er å danne kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut (Johannessen et al., 2004, s.37). Jeg bygger mitt perspektiv på et konstruktivistisk kunnskapssyn som vektlegger samhandling mellom mennesker og omverden. Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at interaksjonen mellom forskeren og mennesker som studeres, preger de resultatene forskningen kommer frem til. Kunnskap utformes og utvikles gjennom samhandling mellom forskeren og personer i feltet (Thagaard, 2010, s.40). Innenfor det konstruktivistiske paradigmet oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt gjennom individets aktivitet. Derfor er ikke kunnskap er ikke noe fast og bestemt, men i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2010, s.21).

Virkeligheten er mangfoldig og diffus (Johannessen et al., 2004, s.40), og dette fører til at menneskets oppfattelse og forståelse påvirkes av den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i (Postholm, 2010, s.22). For mitt prosjekt betyr det at både jeg som forsker og de barnehagelærerne som jeg har intervjuet har ulike oppfatninger, erfaringer og meninger som vi har tatt inn med oss i studien. Menneskets erfaringer er forskjellige, men ifølge Postholm (2010, s.22) vil mennesker innenfor samme kontekst i en viss grad kunne dele en felles forståelse. Thagaard (2010, s.41) presiserer at den forståelsen forskeren kommer frem til baseres på et samarbeid mellom forskeren og deltakerne og begge parter har innflytelse på den prosessen som fører til utvikling av ny kunnskap.

Forståelsesrammen jeg velger har vesentlig betydning for min forvaltning av rollen som forsker, lærer og flerspråklig person. Jeg er inspirert av fenomenologisk tilnærming som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s.36). Fenomenologien har sine røtter i Husserls filosofiske perspektiver som går ut på at forskeren skal prøve å erverve vitenskapelig kunnskap gjennom studier av erfaringer ved hjelp av reflekterende selv. Husserl hevder også at subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen, noe som betyr at den objektive virkeligheten i realiteten er en subjektiv virkelighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.42). Den fenomenologiske tilnærmingen innebærer at interessen legges på fenomenverden slik som de personene vi studerer opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Å forstå fenomener ut fra perspektivene til de personene vi studerer og å beskrive omverden ut fra deres erfaringer står sentralt innen fenomenologien (Thagaard, 2018, s.36).

En fenomenologisk tilnærming går gjerne sammen med hermeneutisk tankegang som, ifølge Nilssen, V. (2014, s.71-72) fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger på flere nivåer og har økt forståelse som mål. Det er flere tilnæringsmåter som brukes i forskning. En av disse er positivismen som legger til grunn at alle fenomener forstås gjennom en objektiv tilnærming og uten en subjektiv fortolkning. Den andre er hermeneutisk tilnærming som vektlegger fortolkning av mennesker og samfunn (Johannessen et al., 2004). Crotty (1998, s.105) skriver at hermeneutisk tilnærming benyttes i felt og undersøkelser som er knyttet til tekstforståelse og tekstanalyse. Å finne en objektiv sannhet er ikke et mål for dette prosjektet. Jeg ønsker å få dypere innsikt og forståelse om fenomenet og på denne måten bidra til kunnskapsutvikling. Derfor har jeg valgt å ha en hermeneutisk-, eller fortolkningsbasert tilnærming.

I en globalisert verden med økt utveksling av mennesker argumenteres det for hermeneutisk aktualitet. Kulturer møtes, og vi som hermeneutiske vesener prøver å tolke, forstå og skape en mening av nye fenomener (Lægreid & Skorgen, 2006, s.8,23). Etymologisk stammer ordet fra det greske ordet «hermeneuein» og betyr «å tolke» eller «å forstå» (Crotty, 1998, s.88) En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at fenomenet kan tolkes på flere nivåer og at en egentlig sannhet ikke eksisterer (Thagaard, 2018, s.37). Lægreid & Skorgen (2006, s.17) viser til Nietzsche som mente at det finnes ingen fakta, bare fortolkninger. Johannessen et al., (2004, s.77) skriver at det eksisterer ingen «rene» opplevelser, opplevelsene er alltid knyttet sammen med tolkning. Det er den tolkningen folk selv gjør som forskeren er interessert i. Thagaard (2018, s.37) hevder at hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å betrakte disse på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende. Videre skriver Thagaard (2018, s.37) at mening i delene forstås i lys av helhet, og Dalen (2004, s.20) presiserer at den enkelte delen forstås i lys av helheten, men også helheten søkes tilpasset delen. Gjennom intervju med barnehagelærere søker jeg mening og ikke årsakssammenheng. Thagaard (2018, s.37) skriver at ved hjelp av hermeneutikk som tolkningslære forsøker vi på å belyse eller gi mening til et forskningsobjekt.

I intervjuforskning fremstår informantens utsagn som nedskrevne tekster, det materialet som en forsker skal tolke og forstå. I en forståelsesprosess «løftes» materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Det handler om å få tak i hva informantene gir uttrykk for og hva det egentlige budskapet er (Dalen, 2004, s.66). Tolkninger av intervjutekster kan betraktes som en dialog mellom forsker og tekst, og fokuset rettes mot tekstens mening (Thagaard, 2018, s.37).

3.2.1. Forforståelse

«All forståelse bygger på en forforståelse» Thagaard (2018, s.37). Enhver betraktning og forståelse av et fenomen skjer ut fra en synsvinkel som er farget både av eksisterende situasjon, erfaring, kunnskap og forventninger (Læg Reid & Skorgen, 2006, s.23). Vi møter det ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesett vi har fra før (Johannessen et.al., 2004, s.40). Der er viktig å være bevisst på at en forsker alltid går inn i fortolkningsprosess med ulike forventninger, og fordømmer. Egne fordømmer er ofte vanskelig å gjennomskue. For å unngå feiltolkning er det nødvendig å kunne reflektere tilstrekkelig over sin egen forforståelse. (Læg Reid & Skorgen, 2006, s.23) og ha kjennskap til informantenes begrepsverden. Forskeren må ta i bruk både erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper og forholde seg både til deltakerens forståelse og tolkning av deres situasjon og sin egen tolkning om meningen (Nilssen, 2012, s.73).

Forforståelse omfatter virkelighetsoppfatninger og antakelser, og når en tekst skal tolkes, tolkes den i lys av denne forforståelsen. Subjektive innslag vil alltid påvirke tolkningsprosessen. Etter hvert som en forsker arbeider med teksten, forandres og korrigeres forskerens helhetsbilde av teksten, og nye deler tolkes i lys av den helheten som forskeren til enhver tid har (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.170). Denne vekselvirkning mellom helhet og deler for å skape dypere innsikt og forståelse beskrives som den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2004, s.20). Den hermeneutiske sirkel dreier seg om å forstå helheten gjennom dens deler og å forstå deler gjennom helheten. Forståelse av både helheten og delene er i stadig utvikling og forandring. I tillegg virker det som allerede er forstått tilbake på det som var utgangspunktet og kaster på denne måten lys over det (Crotty, 1998, s.92).

Forforståelse er forutsetning for forståelse. Utfordringen her kan være at det ikke oppstår feiltolkninger og misforståelser. Som fortolkende forsker må jeg være bevisst på at min kulturelle selvforståelse og erfaringsposisjon danner grunnlag for min forforståelseshorisont som igjen kan påvirke fortolkningsprosessen. Min fortolkning av begreper, forståelse av utvalgt teori og analysing av innsamlede data vil være farget av min oppfattelse av valgte tema. For å få svar på problemstillingen tar jeg utgangspunkt i den subjektive opplevelse og søker på å oppnå en forståelse av fenomenet. Forskningsprosessen har bidratt til å tydeliggjøre og utfordre egen forforståelse.

3.3. Kvalitativ tilnærming

I all forskning gjelder det at metode skal tilpasses formålet (Postholm, 2010, s.33), og ut fra hvilken metode og dataanalyse som ble brukt klassifiseres samfunnsvitenskapelig forskning som kvalitativ eller kvantitativ. Kvalitativ forskning handler om å finne mangfold i data og å avdekke summen av de kvalitetene som gjør et sosialt fenomen til det det er. Kvalitative metoder er først og fremst knyttet til induksjon og ikke til verifikasjon av allmenne påstander (Nyeng, 2012, s.71-73, 76). For mitt forskningsprosjekt er det kvalitativ metode som egner seg best (Strand, 2021, s.3) siden det å forske kvalitativt betyr å rette blikket mot virkelighet og menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, M.B. 2010, s.33). Det eksisterer mange virkeligheter. Derfor blir virkeligheten sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de som er involvert i forskningsprosessen. For kvalitative forskere er det viktig å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten (Nilssen, 2014, s.25). Kvalitativ metode kan sees som en «*oppadgående, forståelsesorientert bevegelse*» og forske kvalitativt betyr å medoppleve det folk opplever og se meningsfulle helheter. Kvalitativ forskning er dynamisk i sin prosess som betyr at min kunnskap og forståelse vil utvikles og endre seg gjennom forskningsprosessen (Strand, 2021, s.4).

Alle forskningsmetoder har sine styrker og svakheter, og det er viktig å være kritisk til metodene som velges for datainnsamling og analyse og kjenne til styrke og svakheter til de ulike metodene (Strand, 2021, s.5). Kvalitative metoder har sin største styrke i eksponerende undersøkelser som går i dybden og kan føre til nye tanker, ideer og videre forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.22). I kvalitative undersøkelser måles ikke verden ved hjelp av variabler, men granskes i form av mennesker, situasjoner og prosesser som binder dem sammen. Prosessorientert forskning, induktiv tilnærming og vektlegging av situasjonsbeskrivelser er styrkene til kvalitativ forskning (Maxwell, 2013, s.29-30). En av begrensningene til kvalitativ metode er at metoden er mindre egnet til å sammenlikne ulike tilfeller og kvalitative analyser er vanskelig å gjennomføre i prosjekter med mye datamateriale (Nyeng, 2012, s.74). Kvalitativ metode ble kritisert for at resultatene ikke blir klare og eksakte, men til forsvar kan det sies at menneskets erfaringer ikke er noe entydig fenomen, men dens flertydighet er godt egnet til å presentere den erfarte virkelighet (Nilssen, 2012). Ved å bruke kvalitative metodeverktøy søker jeg å oppnå dybdekunnskap. Utfordringer her ligger ved store mengder av data, som kan være krevende å håndtere og fortolke på en strukturert måte (Strand, 2021, s.5).

3.3.1. Forskningsintervju

Kvale & Brinkmann (2015, s.20) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale mellom to personer som utveksler sine synspunkter om et tema som begge er opptatt av. Postholm (2010, s.68) skriver at gjennom samtalen kan en intervjuer få tak i en del av en annen persons liv og få et innblikk i andre personens tankeverden. Ifølge Kvale & Brinkmann, (2015, s.21) søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden ut fra intervjupersonens perspektiv, få fram betydningen av menneskets erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Gjennom interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede konstrueres kunnskap. Thagaard (2018, s.85) presiserer at formålet med et intervju er å få bred kunnskap om hvilke synspunkt, perspektiv og meninger mennesker har på temaer intervjuet handler om.

Min problemstilling gjorde at jeg valgte intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har gjennomført fire intervju av barnehagelærere. Kvale og Brinkmann (2015, s.149) mener at det ikke finnes «en gylden standard» for antall intervjupersoner, men nyere intervjuundersøkelser viser at det ofte er en fordel med et mindre antall intervjuer i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann (2015, s.148). Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte individuelle intervju med intervjuguide som er inndelt i tema. Ifølge Kvale & Brinkmann, (2015, s.46) søker semistrukturert intervju fortolkninger av meningen med fenomenet som det forskes på. Denne formen for intervju brukes når temaet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Intervju utføres med en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer og har forslag til spørsmål. Som regel blir intervju transkribert, og den skrevne teksten og lydopptak danner til sammen materialet for meningsanalyse. Postholm (2010, s.72) skriver at i semistrukturerte intervju er informantene med på å styre retningen på intervjuet og bringer inn tema som kan være relevant for forskningsprosjektet. Thagaard (2018, s.91) presiserer at samtalen styres av både de temaene som det er ønskelig å få kunnskap om og de temaer den intervjuede tar opp.

Det er flere aspekter som bør tas hensyn til i en intervjusituasjon. Blant annet er det etablering av kontakt med deltakerne, følsom lytting og pauselengden (Kvale og Brinkmann, 2015, s.177). Jeg, som forsker, var bevisst på at det kan være krevende å være en intervjuer og at flere faktorer kan påvirke en intervjusituasjon. For å teste meg selv som intervjuer og for å få tilbakemeldinger på intervjusituasjonen og spørsmålene gjennomførte jeg et prøveintervju med en kollega. Ifølge Dalen (2004, s.34) må det alltid foretas et eller flere prøveintervju. Under prøveintervjuer kan en få anledning til å få tilbakemeldinger, redigere intervjuguiden og prøve ut det tekniske utstyret.

3.4. Datainnsamling

I dette underkapitler vil utvalg av informanter, utarbeidelsen av intervjuguide samt gjennomføring av intervjuene bli presentert. Målet her å beskrive hvordan innsamlingen av datamaterialet har foregått.

3.4.1. Utvalg av informanter

En informant er en person som en forsker får informasjon fra (Postholm, 2010, s.84) og som har spesielle kunnskaper om temaer som en forsker studerer (Thagaard, 2018, s.46). Det diskuteres stadig om antall informanter og kriterier som informanter skal velges ut etter. For å få et egnet utvalg bør forskeren sette opp de ulike kriteriene som informantene må oppfylle (Dalen, 2004, s.51,52). Utvelgelse av informanter for mitt prosjekt er gjort strategisk på den måten at informantene representerer egenskaper som er relevante for prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018, s.54) *Hvordan kan barnehagelærere fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling?* Kriterier for valg av informanter var at de har en formell utdanning og erfaringer fra arbeid med flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Ansattes utdanningsbakgrunn vil sikre materialets faglige relevans og kvalitet.

Det er ulike meninger om antall deltakere som bør intervjues, det foreslås alt i fra tre til tjudefem personer (Postholm, 2010, s.43). Dalen (2004, s.51) skriver at hvis antallet intervjupersoner er for stort, blir det tidskrevende å gjennomføre intervjuene og foreta dyptgående analyse av dem. Hvis antallet intervjupersoner er for lite, blir det ikke tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Postholm (2010, s.43) mener at det er mer praktisk å velge det laveste anbefalte antall personer i mindre studier. Intervju er tidskrevende prosess både i forhold til gjennomføring og bearbeiding av innsamlede data. For å få mer tid til å gå i dybden, valgte jeg å intervju fire barnehagelærere.

Høsten 2021 begynte jeg å lete etter informanter. Tre informanter har jeg kontaktet direkte via eget nettverk og for å få den siste informanten henvendte jeg meg til barnehagestyrer som snakket med sine ansatte og kom med tilbakemelding til meg. Først kontaktet jeg deltakerne pr telefon, fortalte om prosjektet og avtalte tidspunkt for intervju. Informantene bestemte selv intervjuets tid og sted. Ved bruk av informanter fra eget nettverk kan jeg, som intervjuer, bli påvirket av intervjupersonene gjennom interpersonlig samspill (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). Jeg var bevisst på at jeg ikke skulle ha en nær tilknytning til informantene.

Denne måten å rekruttere informanter på omtales som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s.57). Styrken og svakheten i mitt arbeid med å skaffe informanter ligger på ett og samme område. Styrken ligger i at informantene var positive til å delta og ville dele sin kunnskap og erfaringer. Svakheten med tilgjengelighetsutvalg er ifølge Thagaard (2018, s.57) at de som er villig til å delta i undersøkelsen vanligvis føler seg fortrolig med forskning og har ikke noe imot innsyn fra forskeren. Dette kan skape skjevheter, og en del informasjon kan gå tapt dersom personer med spesielle kjennetegn sjelden representeres i kvalitative studier.

3.4.2. Intervjuguide

Intervjuguide er en plan for hvordan et intervju skal gjennomføres (Thagaard, 2018, s.95) og omfatter sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene som prosjektet skal belyse (Dalen, 2004, s.30). I utarbeidingen av intervjuguiden startet jeg med å sette opp tematiske bolker med stikkord og spørsmål som kunne vært relevant til intervjuet. Tematiske bolker og spørsmål ble utformet på bakgrunn av det jeg mente var hensiktsmessig og som kunne sikre at jeg fikk data som belyste temaet og svarte på problemstillingen. Utforming av intervjuguide var en krevende prosess og flere forhold, som tidsbruk, temaenes rekkefølge og spørsmålenes relevans, skulle tas hensyn til. For meg som forsker var intervjurunde et viktig redskap for å holde fokus på det som var planlagt å gjennomføre og for å styre intervju.

Jeg hadde bestemt på forhånd temaer som jeg ville undersøke og som ville belyse studiens problemstilling, men informantene kunne bringe inn i samtalen andre temaer som kunne være relevante for studiens problemstilling. Denne intervjumodellen omtales som «elv-med-sidestrømmer» og handler om at hovedtema kan utfylles med deltemaer som dukker opp underveis og som kan belyse hovedtema og hovedspørsmål (Thagaard, 2018, s.95). Siden jeg søker etter fenomenets mening ut fra informantenes perspektiv, forsøkte jeg å utforme flere meningsspørsmål. Ifølge Kvale & Brinkmann, (2015, s.47) bidrar meningsspørsmål til at informanten kommer med klare beskrivelser og uttrykte meninger, men også med implisitt budskap, det som kan sies «mellom linjene».

For å få erfaringen som intervjuer og for å prøve ut spørsmålene ble det foretatt et prøveintervju med en kollega. Selv om min kollega ikke jobber i en barnehage og ikke hadde forutsetninger for å kunne svare på alle spørsmålene, fikk jeg nyttige tilbakemeldinger. Jeg korrigerer intervjuguiden slik at det ble flere åpne spørsmål som kunne invitere informantene til å presentere sine synspunkter og betydningsfulle momenter (Thagaard, 2010, s.97).

3.4.3. Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i januar 2022. Ett intervju ble gjennomført hjemme hos informanten på grunn av covid 19 situasjonen og 3 intervju ble gjennomført på kontorer ved informantenes arbeidsplass. Informantenes arbeidsplass er et sted hvor informantene føler seg komfortabel, noe som er vesentlig for at informantene kan åpne seg. Ifølge Thagaard (2018, s.99) er det viktig å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære i intervjusituasjonen som kan bidra til at det etableres god kontakt med informantene. Jeg takket informantene for at de sagt seg villig til å delta, og selv om informantene var kjent med studiens formål på forhånd, startet jeg intervjuene med å presentere meg selv og mitt prosjekt. Sammen med informantene gikk vi gjennom samtykkeskjema, de fikk mulighet til å stille spørsmål hvis noe var uklart og signerte skjemaet. Jeg hadde satt av ca. 50 min til intervjuene, men tidsbruken varierte fra 40-45 min. Jeg ønsket spontane og uforberedte svar fra informantene, og derfor sendte jeg ikke intervjuguiden til informantene på forhånd av intervjuet.

Jeg fikk tillatelse av informantene til å benytte meg av lydopptak under intervjuet. Bruk av lydopptak gjorde at jeg kunne konsentrere meg om det som ble sagt, være helt og fullt med i samtalen og stille oppfølgingsspørsmål for å utdype det informantene fortalte. Thagaard (2018, s.111) skriver at lydopptak i en intervjusituasjon gir den mest fyldige informasjonen om samtalen mellom forsker og informanten. Dalen (2004, s.32) presiserer at bruk av lydbånd er sterkt anbefalt fordi det er viktig å bevare informantenes egne uttalelser. I forkant av intervjuene testet jeg lydopptaker i forhold til lyd, tidskapasitet og lagring. Utskrift fra lydopptak har sine svakheter som data. Notater og lydopptak fanger ikke opp nonverbal kommunikasjon og avdekker ikke forskerens egne observasjoner (Johannessen et al., 2004, s.140). Det er viktig være bevisst på svakheter, dette kan vil få stor betydning for tolknings og analyseprosessen.

Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med informantene. Jeg var bevisst på å gi tid til å tenke, oppmuntret informantene med små kommentarer til refleksjon og visste interesse til det som ble sagt. Jeg var bevisst på å ikke forstyrre informantene og prøvde å være en god lytter. Jeg tok utgangspunkt i det som ble sagt og kom med oppfølgingsspørsmål. På den ene siden følte jeg at jeg hadde for lite erfaring som intervjuer og av den grunn støttet meg en god del til intervjuguiden, men på den andre siden satte jeg meg godt inn i temaet på forhånd og opplevde at jeg fikk fulle og utfyllende svar fra informantene på mine spørsmål.

3.5. Databehandling

I dette underkapitlet vil bearbeiding av innsamlede data presenteres. Det finnes det ulike måter en forsker kan gå frem for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig (Postholm, 2010, s.86). Jeg skal beskrive hvordan jeg transkriberte og organiserte data.

3.5.1. Transkribering

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir materiale strukturert slik at det blir lettere å få oversikt over det og det blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Jeg transkriberte alle intervjuene samme dag de ble gjennomført. Jeg valgte å transkribere materialet umiddelbart, mens inntrykkene var ferske. Det finnes ikke standardregler for transkripsjon av forskningsintervjuer, og derfor er det viktig å skrive hvordan transkripsjonene ble utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s.207-208). Jeg valgte å transkribere i skriftform og tok med pauser og følelsesuttrykk. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s.209) kan pausene og intonasjonene være av avgjørende betydning for fortolkningen. Jeg valgte å transkribere intervjuene i bokmålsform. Det ikke er det lingvistiske aspektet jeg er ute etter, men for min forskning er det formidling av meningen som er vesentlig. Dette oppnås ved å overføre samtalen til en litterær stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.212). Når siste intervju ble transkribert, hadde jeg 66 sider datamateriale.

Transkribering er tidskrevende prosess, og jeg satt av en hel dag for hvert intervju og transkriberingsarbeid. Jeg valgte å ikke ta notater under selve intervjuet fordi det kan være distraherende, samtalen må avbrytes og det blir vanskelig å få med seg alt intervjupersonen sier og oppfatte informanternes reaksjon på de spørsmålene som ble stilt (Thagaard, 2018, s.112). I tillegg til transkribering noterte jeg også hvordan jeg oppfattet intervjusituasjonen. Ifølge Thagaard (2018, s.113) gir notatene om intervjusituasjonen betydningsfulle innspill til tolkningen av resultatene og danner grunnlag for andre intervjuer. Dalen (2004, s.63) presiserer at forskerens inntrykk og følelsesmessige reaksjoner i forbindelse med et intervju kan ha stor analytisk verdi og må skrives ned så snart det blir anledning. Jeg lyttet og transkriberte hvert intervju før jeg gjennomførte neste. Thagaard (2018, s.113) skriver at ved å høre på hvordan vi stiller spørsmål og skaper flyt i intervjuet lærer vi underveis, og på denne måten unngår å gjenta de samme svakhetene i neste intervjusituasjon. Erfaring fra hvert intervju tok jeg med til det neste, og selv om jeg gjennomførte kun fire intervju, så jeg tydelig at jeg etterhvert forbedret mine ferdigheter som intervjuer.

3.5.2. Dataanalyse

Min forskning bygger på kvalitativ metode med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Derfor brukte jeg en analysestrategi som ivaretar disse tilnærmingene. Siden jeg søkte oppnå forståelse og mening heller enn å forklare, valgte jeg fortolkende fenomenologisk analyse som går ut på at forskeren leser datamateriale fortolkende og er opptatt av å finne meningsinnholdet i data (Johannessen et.al., 2004, s.158). I forbindelse med fenomenologisk tilnærming brukte jeg meningsfortetting i dataanalysen som innebærer forkortelser av informantenes uttalelser til kortere setninger hvor meningen i det som ble sagt ble gjengitt med færre ord (Kvale & Brinkmann, (2015, s.232).

Analysearbeid har ikke vært en isolert del av studien, men en stadig pågående dynamisk prosess gjennom hele prosjektet. Ifølge Thagaard (2018, s.151) betraktes analyse og tolkning av data som kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. Postholm (2010, s.86) skriver at selv om intensjonen med kvalitative analyser er at forskeren møter datamateriale med et åpent sinn, vil analysen likevel preges av forskernes subjektive teorier. Å sette egen forforståelse helt til side er en illusjon (Nilssen, 2014, s.78), og forskerens forståelse vil preges av den faglige bakgrunnen for prosjektet (Thagaard, 2018, s.147). Derfor er det viktig at jeg som forsker er bevisst på mine egne perspektiv og antagelser som kan påvirke analyseprosessen. Jeg forsøkte å legge bort mine subjektive erfaringer og få fram informantenes stemme når jeg søkte i datamaterialet gjennom en induktiv innfallsvinkel.

Analysearbeid handler om å finne fram mønstre og sammenhenger som kan fortsettes og gi en beskrivelse på en høyere abstraksjonsnivå. For å få tak i meningsinnholdet er det vanlig at datamaterialet organiseres i kategorier som angis med kodeord. Malterud (2011, s.98-108) presenterer fire hovedsteg som brukes ved analyse av et kvalitativt datamateriale. En slik fremgangsmåte for å analysere et kvalitative data beskriver en prosess som sikrer systematikk i analysearbeid og bidrar til at forskeren kan forklare hvordan fortolkninger av materialet blir gjennomført (Johannessen, 2004, s.162).

I første fasen skal helhetsinntrykk dannes og meningsinnhold sammenfattes (Johannessen, 2004, s.159). Dette var tidskrevende prosess, men arbeidet gav meg helhetsforståelse av intervjuene. Jeg leste gjennom hvert intervju flere ganger, stilte spørsmål til teksten, markerte begreper og noterte tankene som dukket opp mens jeg transkriberte og leste. Jeg forsøkte å

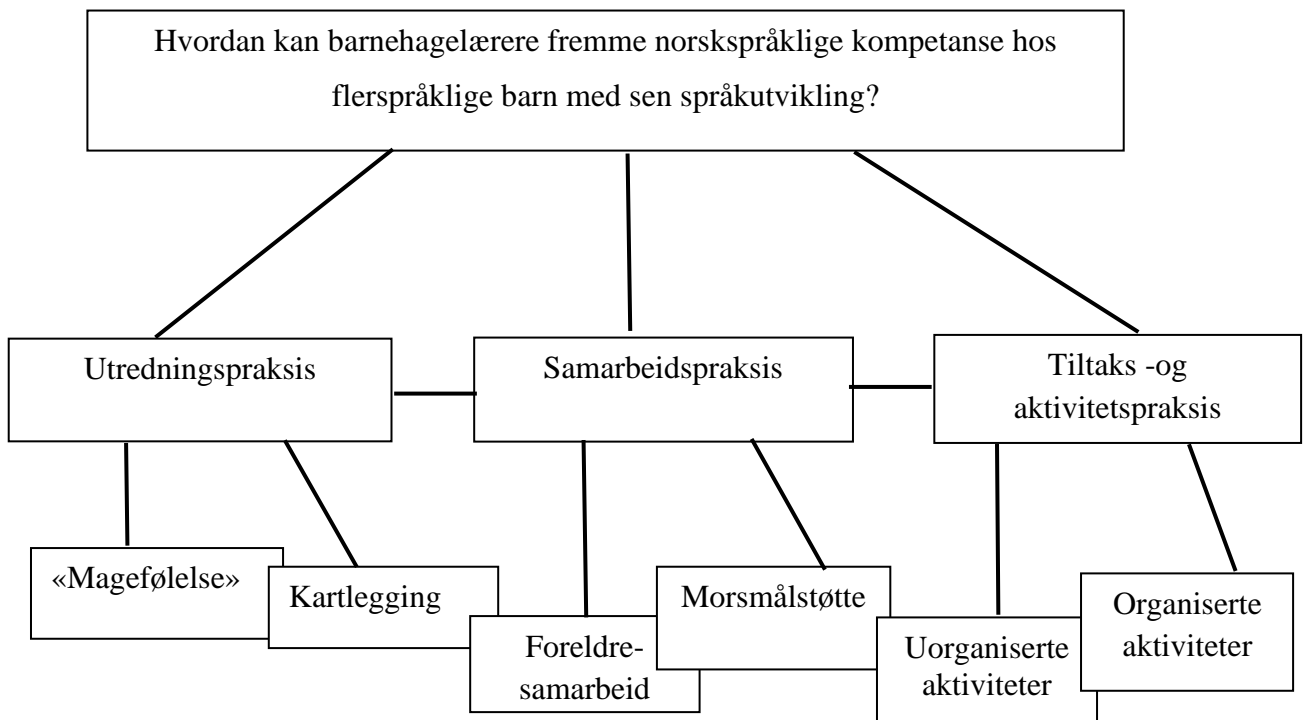
kommunisere med teksten, som ifølge Kvale & Brinkmann, (2015, s.218) betyr at leseren går inn i teksten og prøver å utvikle, klargjøre og belyse det som blir uttrykt i den.

Andre fase dreier seg om koding og kategorisering og går ut på å finne meningsbærende elementer i data (Johannessen, 2004, s.160). I dette steget forsøkte jeg å utvikle koder. Datamaterialet fremstod som er ganske kaotisk og uoversiktlig. Siden jeg hadde bare fire intervju, valgte jeg å bruke papir og fargekoder når jeg kodet materialet. Jeg reduserte data ved å sortere bort overlappinger og data som var irrelevant for problemstillingen. Koding var en spennende, men også arbeidskrevende prosess. Jeg opplevde at det stadig dukket opp nye ting eller jeg oppdaget en ny mening i teksten. Dette resulterte med at jeg ofte måtte gå tilbake, redigere eller generere nye koder. Dalen (2004, s.69) skriver at kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer og målet er å komme frem til en overordnet forståelse og på denne måten bidra til teorigenerering rundt det fenomenet vi studerer.

Tredje fasen kalles kondensering og hensikten her er å abstrahere det meningsinnholdet i de kodene som ble etablert og utvikle kategorier (Johannessen et.al.,2004, s.162). Etter hvert som jeg kodet data, forsøkte jeg å se sammenhenger, mønster og meningsinnholdet i kodene og begynte å danne kategorier. Temaene vokste fram, ble sammenlignet med hverandre og kategorisert etter felles trekk og mønstre. Kategoriene ble utviklet gjennom en stadig veksling mellom lesing av datamateriale og teori, og ble testet ut gjennom en stadig nyvurdering av materiale. Ifølge Thagaard (2018, s.154) fremstår kategorisering som både et analytisk hjelpemiddel og en begrensning. Kategorisering bidrar til å fremheve sentrale perspektiver i analysen og er nyttig for å organisere data, men reduserer også vår oppmerksomhet overfor data som ikke er inkludert i kategoriene. Jeg forsøkte å rette oppmerksomheten min mot datamateriale som ikke passet inn i kategoriene (Thagaard, 2018, s.155).

Den siste fasen er sammenfatning og innebærer at materialet settes sammen igjen med utgangspunkt i de kodeordene vi har kommet fram til (Johannessen, 2004, s.162). For å få en helhetsforståelse forsøkte jeg å forstå meningsinnholdet i datamaterialet i lys av eksisterende teori, og stadig vendte tilbake til data for å oppnå ny kunnskap og forståelse. På denne måten ble det stadig veksling mellom teori og datamateriale. Jeg følte at temaene øket helhetsforståelsen. Det var en fram-og-tilbake prosess hvor delene ble analysert i lys av helheten. Når jeg utførte analysearbeid, innså jeg fort at det ikke er en stegvis prosess. De ulike fasene har ikke klare grenser, de henger sammen og utvikles i et overlappende forhold til hverandre.

Koding av datamaterialet ga meg flere temaer. Noen av disse ble forkastet som irrelevante for studiens tema og problemstilling, og andre, som samsvarte med hverandre, ble gruppert sammen. Til slutt endte jeg med tre hovedtema og tilhørende undertema. Når jeg analyserte det transkriberte datamateriale, innså jeg at hovedtemaene hadde sammenheng med hverandre og undertemaene kunne relateres til hverandre. Dette forsøkte jeg å visualisere i en figur:



Figur 4

Temaer som belyser studiens problemstilling

3.6. Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Innenfor kvalitativ forskning brukes begrepene reliabilitet og validitet som kriterier for forskningsprosjektets kvalitet (Johannessen, 2004, s.196). Forskeren skal bevise at funnene er troverdige og konsistent med den innsamlede datamateriale (Nilssen, 2014, s.141). Det er et visst samsvar og glidende overgang mellom disse begrepene, gyldige data skal være pålitelige. I dette underkapittelet trekker jeg frem reliabilitet og validitet, generalisering og forskningsetiske vurderinger og hvordan kravene til dette er imøtekommet.

3.6.1. Reliabilitet, validitet, og generalisering

Reliabilitet i kvalitativ forskning dreier seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276) og refererer vanligvis til resultatenes pålitelighet. Det vil si at spørsmålet handler om at resultatene er konsistente og kan reproduseres og gjentas av andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276; Postholm, 2010, s.169). Thagaard (2018, s.187) skriver at konsistens ikke er relevant i kvalitativ forskning fordi datamateriale utvikles i samhandling mellom forsker og deltakere i felten, og ifølge Postholm (2010, s.169) er et møte med forskeren og informanten alltid et unikt tilfelle som er knyttet til bestemte tid og sted og som er umulig å gjennomføre på nytt på nøyaktig samme måte, og derfor er kravet om repliserbarhet problematisk. Det er også en fordel innen fenomenologisk forskning at informantenes sensitivitet varierer, så det kan skapes en bredere og mer balansert forståelse av fenomenet (Postholm, 2010, s.169).

Flere faktorer kan true reliabiliteten i fenomenologiske intervjuer, som for eksempel informantens vilje til å snakke om sensitive emner, ulik begrepsforståelse hos forskeren og informanten (Postholm, 2010, s.170) eller ledende spørsmål som uforvarende kan påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Reliabilitet handler om å overbevise den kritiske leser om forskningens kvalitet og resultatenes verdi (Thagaard, 2018, s.188). Johannessen et.al. (2004, s.195) argumenterer for styrking av reliabilitet gjennom å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig som betyr å gi leseren en detaljert beskrivelse av konteksten og fremgangsmåten. Forskningens gjennomsiktighet kan styrkes ved at en forsker redegjør for data som er adskilt fra forskernes fortolkninger (Thagaard, 2018, s.188). For å styrke prosjektenes reliabilitet har jeg forsøkt å være tydelig og åpen i min beskrivelse av de ulike valgene som ble tatt gjennom hele prosessen. Jeg har også gjort rede for hva som er data fra intervjusamtaler og hva som er mine fortolkninger og vurderinger.

Validitet i samfunnsvitenskap dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). I mitt tilfelle handler det om hvorvidt kvalitativ metode er egnet til å undersøke hvordan fremmer norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Postholm (2010, s.170) skriver at redegjørelse for validitet skal inneholde beskrivelser om datainnsamlingsmetode, intervju metode og transkripsjonsanalyse. En høy validitet eller troverdighet er avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele prosessen og se de spillereglene som ble brukt i enhver fase. Ifølge Thagaard (2018, s.189) kan vi styrke prosjektenes validitet ved å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger og ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Postholm (2010, s.171) skriver at analyse av intervjuene er en kritisk fase hvor forskerens ukontrollerte subjektivitet kan være en trussel mot validitet.

Spørsmål om validitet i kvalitativ forskning handler i stor grad om forskerens forutinntatthet. Selv om det er vanskelig å kvitte seg med forhåndsoppfatninger, forsøkte jeg å være bevisst at det kunne påvirke fortolkning av datamateriale og de slutningene jeg kom fram til. I dette prosjektet er det informantenes forståelse og perspektiver skal løftes frem. Dette er noe jeg har forsøkt å etterstrebe gjennom å gjengi fyldige beskrivelser fra informantene. Jeg har forsøkt å være bevisst på egne refleksjoner, ideer og tolkninger og har prøvd å få tak i helheten i intervjuene ved å være objektiv, grundig og metodisk presis.

Generalisering handler om resultatene fra et forskningsprosjekt primært er av en lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervju personer, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Siden jeg har intervjuet et lite utvalg barnehagelærere om deres praksis, erfaringer og meninger, gir ikke dette grunnlaget for å utvikle teorier som vil gjelde for andre tilfeller. Selv om funnene som ble gjort i dette avgrensede prosjektet ikke kan overføres til andre lignende studier, kan en slik kontekstuell kunnskap likevel være nyttig (Postholm, 2010, s.131). Konteksten har stor betydning og handler om i hvilken grad funnene kan gjøres gjeldende utover den kontekst dem ble samlet inn i (Malterud, 2011, s.187). Funnene som ble gjort i dette prosjektet, kan gjelde flere barnehagelærere og praksiser i andre barnehager. Min intensjon med prosjektet var et ønske om å utvikle kunnskap og øke egen forståelse. Studien gir informasjon om barnehagens praksiser knyttet til flerspråklige barn med sen språkutvikling, noe som kan vise tendenser og gi bidrag til videre forskning. Selv om funnene ikke er direkte generaliserbare, har de likevel en nytteverdi.

3.6.2. Ethiske hensyn

Kvalitative data omhandler mennesker livserfaringer og tanker og gir materialer som har sensitiv og personlig karakter (Malterud, 2011, s.204). Å forske på mennesker, deres handlinger og gjøre dette materiale kjent for andre byr på etiske problemer. Dette prosjektet forutsetter behandling av personopplysninger. Behandling av personopplysninger reguleres av personopplysningsloven. Mitt forskningsprosjekt var pålagt meldeplikt (Personopplysningsloven, 2018§ 3). Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og ble godkjent vår 2021 (Vedlegg 1). Prosjektet skal følge de forskningsetiske retningslinjene og veiledningene som er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som skal fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021).

Konfidensialitetskrav er et viktig prinsipp for en etisk forsvarlig forskning. Personvern i prosjektet ble ivaretatt ved at navn til kommuner, barnehager og informanter er anonymisert, og e-poster som inneholdte personlige opplysninger er slettet. For å ivareta informantenes anonymitet slik at de ikke kan knyttes mot opp en spesiell dialekt, transkriberte jeg alle intervjuene på bokmål. All innsamlede data ble lagret i UiTs datasystem. Datamaterialet slettes ved prosjektets slutt. Malterud (2011, s.204) skriver at deltakeren skal føle seg trygg på at anonymiteten blir tilfredsstillende ivaretatt og at det ikke er risiko for gjenkjenning.

Ved første kontakt informerte jeg deltakerne om prosjektets tema, formål og problemstilling. Flere opplysninger om prosjektet ble gitt før intervjuet, og alle informantene signerte samtykkeerklæring i forkant av intervjuene (Vedlegg 2). Fritt informert samtykke er et av de sentrale krav ved forskning på mennesker og innebærer at det ikke skal forskes på individer eller grupper uten deres tillatelse at forskningen kan finne sted (NESH, 2015). Det kom frem i samtykkeskjema at informantene kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn, uten at dette skal få noen negative konsekvenser for dem, og personopplysningene vil da bli slettet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s.107) har forskeren et ansvar for å reflektere over mulige konsekvenser både for deltakere og for den større gruppen de representerer. Jeg har forsøkt å klargjøre min egen forskerrolle. Forskerens integritet og moralskt ansvarlig forskningsatferd øker i forbindelse med intervju fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107). Dette var jeg bevisst på når jeg gjennomførte intervjuene, jeg ønsket at informantene følte seg trygge og kunne snakke fritt om sine praksis og erfaringer.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere essensen i datamaterialet organisert i temaer som ble vist tidligere i den skjematiske figuren (Figur 4). Det er viktig å presisere at selv om funnene blir presentert som selvstendige kategorier, påvirker kategoriene hverandre i stor grad. Med utgangspunkt i studiens problemstilling «Hvordan kan barnehagelærere fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling?» har jeg gjennomført fire intervju med barnehagens pedagogiske personale. Jeg har støttet meg til forskningsspørsmålene mine når jeg har strukturert og analysert innsamlet datamateriale

- Hvordan forstår barnehagelærere begrepet *sen språkutvikling*?
- På hvilken måte kartlegges språkutviklingen hos flerspråklige barn?
- Hvilke tiltak som vektlegges i arbeid med flerspråklige barn som har sen språkutvikling?

4.1. Kontekst

Alle informantene jobber i relativ små barnehager og har lengre eller kortere erfaringer med flerspråklige barn. Informantene bemerket en tydelig stigning med antall flerspråklige barn i deres barnehager i de senere årene. Det er ulik andel flerspråklige barn i informantenes barnehager. I to barnehager er det ikke så mange flerspråklige barn, mens i to andre barnehager utgjør flerspråklige barn 80-90%. For å bevare informantenes anonymitet, valgte jeg å bruke kodenavn på informantene. Alle informantene er kvinner i ulik alder.

Informant A er barnehagelærer og har i tillegg videreutdanning med innføring i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring med flerspråklige barn.

Informant B er barnehagelærer med fordypning i språk. Hun har ikke veldig lang arbeidserfaring, men har jobbet med mange flerspråklige barn, til tider har det vært opp til 19 forskjellige nasjonaliteter i barnehagen.

Informant C har utdanning innenfor pedagogikk og psykologi og fem års arbeidserfaring. På grunn av økt antall arbeidsinnvandrere, er det stor andel flerspråklige barn i barnehagen.

Informant D har forskolelærerutdanning i bunnen og videreutdanning i spesialpedagogikk knyttet til atferd. Hun har arbeidet i barnehagen i over 10 år og har solid erfaring fra det flerspråklige feltet.

4.2. Utredningspraksis

Språkutvikling og sen språkutvikling hos flerspråklige barn var et gjennomgående tema i all datamaterialet og informantenes tanker og vinklinger rundt temaet ble dannet en grunnmur for hva informantene svarte i de andre temaene. Det kom fram i alle fire intervjuene at vurdering av barnas norskspråklige kompetanse er det en viktig del av barnehagelærerens hverdag. Vurderingen av språket skjer både i vanlige, uformelle situasjoner og ved hjelp av ulike kartleggingsverktøy. Informantene sa at selv om de reflekterer og er bevisste på alle barns språkferdigheter, får flerspråklige barn noe mer oppmerksomhet når det gjelder språkutvikling og språkvurdering. Det forklarer de med at noen ganger er de usikre om flerspråklige barn kan lære norsk med det samme progresjonstempoet som norske barn gjør eller kan det muligens være noen forsinkelse i barns språkutvikling på grunn av flerspråklighet. I tillegg vil være på den sikre siden og vil ikke overse større språkvansker hos flerspråklige barn.

4.2.1. «Magefølelse»

Informantene sa samlet at utredningen blir mer konkret og målrettet når dem ser at et barn har utfordringer med språket. Når barn utvikler språket senere enn forventet, kan det snakkes om sen språkutvikling. Alle ansatte har ansvar for å fange opp de barna som er lite språklig aktive og har forsinket utvikling i andrespråket. Språkutfordringer kan berøre ett eller flere områder.

Det forventes at barn skal produsere et visst antall ord når dem er 1,5, 2 eller 3 år. Hvis en unge på 3 år ikke har begynt å bygge setninger, eller sliter med forståelse, skal det ringe noen bjeller. (...) det går også veldig mye på magefølelse når det gjelder språkutvikling hos flerspråklige barn. (Informant A).

Vi bruker å sammenligne flerspråklige barns språkutvikling med språk til andre flerspråklige barn for å se om det er grunn til bekymringer (Informant C).

Informantene uttalte at det kan være vanskelig og av og til misvisende å plassere alle barn i samme kategori. Hos flerspråklige barn som på samme måte som hos enspråklige barn skjer språkutviklingen i takt med andre modningsprosesser i ulikt tempo. Det er likevel en del usikkerhet rundt flerspråklige barns språkutvikling, og det skaper utfordringer i utredningen.

Jeg opplever at de barna som har flere språk hjemme gjerne er litt senere i språkutvikling. Det vises på språkforståelse og språket er ofte uforståelig. Når vi ser slike ting, føler vi at det er noe som ikke stemmer her (Informant D).

Utfordringer knyttet til sosial samhandling kan være et annet tegn på sen språkutvikling hos flerspråklige barn, og informantene forteller at de legger merke til når et barn ikke er sammen med andre og ikke deltar i leken. Fra 3-årsalderen begynner barn å få ganske avansert lek, og det kreves gode språkferdigheter med variert ordforråd og semantisk fleksibilitet. Barn som har sen språkutvikling, velger å ikke delta i leken fordi de ikke forstår lekens innhold og regler. Barn kan bli også ekskludert fra en lek fordi de ikke klarer å henge med på grunn av svak språkkompetanse.

Når barna trekker seg fra leken og ikke vil delta i barnehagens aktiviteter, har de et svakt språk. (Informant C).

Barn har mye rollelek, det er mye kommunikasjon i leken, og barn må forstå hverandre ellers blir det konflikter hvis dem misforstår. Så der kan man se det ganske fort at dem ikke skjønner. (Informant D).

Når barnet blir ekskludert, fører det til uenigheter og konflikter mellom barn og merkes på atmosfæren i barnegruppa. Språkforståelsen trekkes fram som en viktig indikator for sen språkutvikling hos barn som har et annet morsmål enn norsk. Informantene mener at det er en klar sammenheng mellom språk og lek.

Når flerspråklige barn har en sen språkutvikling, ser vi det veldig godt på konfliktnivået. Konfliktnivået går mye opp når språkforståelsen er dårlig. (Informant B).

Hvis et barn er svakt i norsk, ser vi at barn blir fort frustrert fordi ingen skjønner hva dem mener. Vi har lagt merke til at før språket er på plass fører det til ganske mange konflikter. For språk er så viktig for den sosiale fungeringen. (Informant A).

Informanter kom med noen refleksjoner og synspunkter når det gjelder grunn til sen språkutvikling hos flerspråklige barn, noe som bør trekkes inn i utredningen av barns språkkompetanse. Noen av informantene mener at det kan være krevende for barn å lære flere språk samtidig, mens andre informanter påstod at flerspråklighet i seg selv er ikke noe hinder for språklæring, og sen språkutvikling hos flerspråklige barn kan for eksempel forklares med lite erfaring med norsk. Informanter eksemplifiserte dette med barna av arbeidsinnvandrere som ofte reiser til hjemlandet sitt og er borte i lange perioder. Der hverken hører eller snakker de norsk på flere uker og kanskje måneder, og språkutviklingen hos disse barna stagnerer. Tre informanter nevnte også at overdreven bruk av youtube hjemme med mange engelske og svenske programmer kan være forstyrrende for barns innlæring av andrespråket.

4.2.2. Kartlegging

Når det er mistanke at et barn sliter med innlæring av norsk, kartlegger barnehageansatte flerspråklige barns språkkompetanse. Alle fire informantene har ansvar for kartleggingsarbeid i sine barnehager og sier at målet med kartleggingen er å finne «hull i språket» og avdekke områdene hvor barns norskspråklige kompetanse ikke er tilstrekkelig. Dette vil danne grunnlag for hvor, når og hvilke tiltak som skal settes inn. Alle fire informantene bruker i hovedsak TRAS som kartleggingsverktøy og gir uttrykk at de er fornøyde med dette verktøyet. Det er lett å bruke, omfatter ulike viktige områder for språkutviklingen og det følger med en tiltaksperm med praktiske forslag til hvilke aktiviteter og tiltak som kan settes inn i oppfølgingen. Det ble nevnt andre kartleggingsverktøy som informantene bruker i sitt kartleggingsarbeid, blant annet «ALLEMED» og «MIO» som handler om begrepsbanken knyttet til matematikk. Informantene mener at det er noen utfordringer med å kartlegge flerspråklige barns språkutvikling. En av utfordringene er at mye av kartleggingsverktøy er for barn som har norsk som morsmål. Informantene sier at de ikke kartlegger alle flerspråklige barn, men vurderer jevnlig barnas språklige kompetanse.

Vi bruker TRAS bare på barn vi er bekymret for. Kanskje vi burde kartlegge alle barn med tanke på å avdekke ting som ikke ligger på overflaten og som er lett å overse. Hvis vi ikke ser disse tingene tidsnok, blir det vanskelig å rette dem i ettertid (Informant A).

Det kom fram i alle intervjuene at tidlig identifisering av flerspråklige barn som har forsinket språkutvikling har stor betydning for barns fremtidige språkutvikling. Jo tidligere blir slike barn blir oppdaget, desto tidligere kan disse barna få hjelp.

Det er viktig å fange opp disse barna tidsnok (Informant B). Det er viktig å ikke miste tiden, da kan vi hjelpe barna med deres språkutfordringer. (Informant D).

For å få en helhetlig kartlegging er det vesentlig å få kjennskap om flerspråklige barns språkutvikling på morsmålet. Noen barn kan ha en aldersadekvat språkutvikling på morsmålet, men sliter med tilegnelse av andrespråk. Andre barn kan ha språklige utfordringer på alle språk som barn må forholdet seg til. Alle informantene underbygget betydningen av vurdering av barns morsmålskompetanse. Språkvurdering og utredningsarbeid inneholder og omfatter flere viktige momenter. I tillegg til språkforståelse og språklig bevissthet skal barns sosiale og kommunikative ferdigheter vurderes. En god og helhetlig utredning har stor betydning for utvikling av funksjonell flerspråklighet.

4.3. Samarbeidspraksis

Informantene vektlegger betydningen av samarbeid med andre partnere når det gjelder både utredningen av barnas språkkompetanse og iverksettelse av tiltak. Informantene fortalte at instansene de samarbeider mest med er PPT-tjenesten og andre barnehager. Informantene fortalte at det er viktig for dem å ha samarbeidspartnere, ha noen å diskutere og dele erfaringer med og finne løsninger sammen. De mener at på denne måten kan de fange barn som har språklige utfordringer tidlig og gi dem den hjelpen som de har behov for.

4.3.1. Foreldresamarbeid

Alle informantene vektla samarbeid mellom barnehage og foreldre og sa samlet at et godt samarbeid hever kvaliteten i barnehagen og er en viktig faktor for barns trivsel og læring. De ga uttrykk for at spesielt for flerspråklige barn er det viktig med kontinuerlig dialog og tett foreldresamarbeid. Foreldrene til flerspråklige barn er en viktig informasjonskilde og har verdifull kunnskap om barns tidligere språkutvikling, om språkmiljøet rundt barnet og barnets språkutvikling på morsmålet og de andre språkene barnet er omgitt av.

Vi bruker å spørre foreldre om de ser fremgang i barns morsmålsutvikling. Og her er barns foreldre en kjempe ressurs fordi vi nemlig er dårlige i arabisk eller litauisk for eksempel. (Informant D).

Når vi ser at det er behov for å skaffe mer informasjon om barns språkutvikling, tar vi inn tolk og spør foreldre hvordan de opplever barns språk hjemme, om de ser økt ordproduksjon og om språkforståelse er til stede. (Informant B).

Informantene sa samlet at for å få et helhetlig bilde av barns språkutvikling er det nødvendig å ha kjennskap til barnets totale språklige kompetanse slik at barnehagelærere kan arbeide målrettet med barn som har sen språkutvikling. Foreldre kjenner barnet sitt best og kan gi informasjon som supplerer og utfyller og som er viktig å ha med i språkstimulerende arbeid.

Foreldre ser barnet sitt i andre situasjoner og i annen kontekst enn det vi gjør og kan ha en annen opplevelse av barnets språk enn vi har. (Informant C).

Ofte sitter foreldre med de samme bekymringene, og man må tørre å snakke om dette i lag, og å sette ord på det. Om man ikke setter i gang noe arbeid med det samme, er det greit å forberede foreldre på at det er avvik fra forventet progresjon. (Informant A).

I barnehagene til informantene legges det vekt på morsmålsutvikling. Barnehagen støtter barns flerspråklige språktilegnelse og morsmål er en faktor som bidrar positivt i barns språk og identitetsutvikling. Informantene fortalte at de oppfordrer flerspråklige barns foreldrene til å snakke morsmål med barna sine og lære dem begreper på deres morsmål. Når barn har et begreppersapparat på sitt morsmål, blir det lettere å overføre det til norsk. Informantene mener at et godt utviklet morsmål er en viktig forutsetning for innlæring av andrespråket.

Vi bruker mye tid på å snakke med foreldre om at dem bør snakke morsmål hjemme, og vi snakker norsk i barnehagen. Det er viktig å kunne morsmålet for å ha det som grunnlag. Ellers må det læres begreper på mange språk. (Informant D).

Jeg ser at når barn har et godt morsmål, da er det lettere for dem å forstå og lære nye ord. Når barnet kobler et nytt ord mot det kjente ordet fra morsmålet sitt, da blir det straks gjenkjennbart og forståelig. (Informant C).

Informantene sier at å kunne snakke språket til foreldrene har stor betydning for innlæring av norsk språk, men det er også vesentlig når det gjelder kommunikasjon med resten av familien. Med tanke på oppdragelsen og familierelasjoner er det viktig at foreldre og barn har et språk som de kan kommunisere på.

Barn lærer norsk mye forttere enn deres foreldre. Vi hadde flere tilfeller når barn nekter å snakke morsmålet sitt, og da sliter foreldre med barneoppdragelsen. (Informant D).

Man må ha god dialog med foreldre når det gjelder barns morsmålsutvikling. Det kan være vanskelig å finne ut hva morsmålet til barnet er. Er morsmål det språket man tenker? Et barn sa til meg at han er heldig, han tenker på to språk. (Informant A).

Informantene mener at det ikke er ønskelig at foreldre og barn som har et annet morsmål enn norsk skal bruke norsk som kommunikasjonsspråk hjemme. Dette kan påvirke barns norsktilegnelse i en negativ retning. For det første vil det stagnere barns morsmålsutvikling, og for det andre kan dette resultere med ufullstendige og mangelfulle norskferdigheter, noe som kan skape språklige utfordringer hos barn.

Vi opplever at mange av innvandrere skal øve seg på å snakke norsk hjemme med barna sine, og det skader egentlig den opplæringen vi driver med. For det blir det veldig mye vranglære fra foreldre og retting og korrigerende av feil fra oss. Det kan føre til forsinket språkutvikling. Det er vår erfaring. (Informant B).

Informantene opplever at de fleste foreldre ser morsmålets betydning for barns språk, læring og identitetsutvikling, men for noen av foreldre er det vanskelig å forstå. Informantene forteller også om andre utfordringer knyttet til foreldresamarbeid. En av de viktigste gjelder kommunikasjon. Når begge foreldre verken snakker eller forstår norsk, blir det problematisk å kommunisere, samarbeide og formidle informasjon. Neste utfordring som ble nevnt av to informanter at noen av foreldre er skeptiske til pedagogisk-psykologisk tjeneste fordi de forbinder offentlige instanser, som PPT, med barnevernet. Disse foreldrene forstår ofte ikke systemet, og er usikre og kritiske til den norske barnehagemodellen. Informantene sier at det er viktig at foreldrene får god og tilstrekkelig informasjon om deres barn og barns generelle språkutvikling, og for dette formålet brukes det tolk eller morsmålassistenten.

4.3.2. Morsmålsstøtte

Det var bare en informant som fortalte at de bruker å ta inn morsmålsassistenter. Tre andre informanter sa at noen av barnehagens ansatte eller vikarer som de bruker å ta inn fungerer også som morsmålsstøtte og de er «gull verdt». Alle informantene mener at morsmålsstøtte i barnehagen er viktig på mange måter. For det første støtter morsmålsassistenter flerspråklige barn som sliter for eksempel med forståelsen eller uttale og virker positiv på barns utvikling på begge språk. For det andre er de også en viktig ressurs når det gjelder samarbeid mellom barnehagen og foreldre som ikke snakker norsk. I tillegg ble det også nevnt at flerspråklige ansatte bringer med seg sitt språk, sin kultur og sine tradisjoner i barnehagen, noe som øker morsmålets status i barnehagen og lærer barna å respektere ulikheter og anerkjenne det kulturelle mangfoldet.

Vi har ikke hatt morsmålsassistenter, men vi bruker å ha vikarer som kan relevante språk. Det skaper trygghet for barn som sliter med språket. Og også til foreldre som er ofte usikre og vil ha informasjon om ulike ting. (Informant B)

Vi har noen ansatte som kan to eller tre språk og det hjelper en god del. Barn som har svake i norskferdigheter må jo kunne si at de er tørste, og bli forstått. (Informant C).

Den største utfordring når det gjelder morsmålsstøtte er knyttet til logistikk. Det er vanskelig både å finne ut behovet og få tak i morsmålsassistenter. En informant fortalte at det er bare ett barn i deres barnehage som har norske foreldre, og resten er innvandrerbarn som har ulike nasjonaliteter og snakker ulike språk og noen av disse språkene er relativt sjeldne.

Informantens erfaring er at det ikke er lett å skaffe den morsmålsstøtten som det er behov for.

4.4. Tiltaks- og aktivitetspraksis

Alle fire informantene fremhevet betydningen av språkstimulerende arbeid i barnehagen. Språkstimulerende arbeid er en del av barnehagens innhold, men informantene gav uttrykk at det kan være krevende å bygge et godt norsk språkfundament i en barnehage med mange forskjellige kulturer og ulike språkferdighetsnivåer. Informantene signaliserte også at for å bygge et solid språkfundament er det behov for mer kompetanse blant barnehagens personale. Det er kun én informant som har den relevante språkkompetansen, og hun fortalte at hun ofte føler seg alene med å planlegge, vurdere og utføre språkstimulerende arbeid. Hun mener at selv om hennes kollegaer er språkbevisste og engasjerte, er språkkompetansen nødvendig for refleksjon og tilrettelegging av språkstimulerende tiltak.

Det kunne vært en fordel å ha flere pedagoger med språkkompetanse for å jobbe i lag og løfte ting på generelt grunnlag. Da kunne vi fange mange unger før de faller utenfor, før de havner på PPT (Informant B).

Andre informantene sa at det stadig dukker opp problemstillinger knyttet til språk, og de skulle gjerne hatt mer kunnskap om språkutvikling hos flerspråklige barn, noe som ville gi dem økt forståelse og bevissthet.

Jeg kjenner at jeg har fremdeles lyst til å ta mer i forhold til språk (Informant D).

Jeg bruker å lese litt her og litt der om flerspråklig utvikling. (Informant A).

Informantene fortalte at før pandemien brukte de å være med på kurs hvor de lærte om egnede tiltak og språkstimulerende aktiviteter som styrker flerspråklige barns språkutvikling. Informantene mente at språkstimulerende tiltak har som siktemål både å forebygge språkvansker og fremme norskspråklige utvikling. Hvis barns språkutvikling går for sakte, blir det vanskelig for barna å ta igjen jevnaldrende som vil fortsette å øke sin språklige kompetanse. Barna vil ikke klare å hente inn det som de mistet og gapet mellom flerspråklige barn med sen språkutvikling og barn som har en normal språkutvikling blir stor. Informantene fortalte at de arbeider med språkstimulering i uformelle og formelle situasjoner.

Vi må tenke nøye over når vi planlegger språkstimulerende aktiviteter. Produserer et flerspråklig barn for lite ord i forhold til alder eller det er språkforståelsen som er dårlig? Det har betydning for hvilke tiltak som bør settes inn (Informant B).

4.4.1. Uorganiserte aktiviteter

Det kom frem i alle intervjuene at uformell språkstimulering er det noe barnehageansatte jobber kontinuerlig med. De fortalte at alle hverdagslige situasjoner brukes for å lære, fremme og øke norskspråklige ferdigheter hos flerspråklige barn som har språklige utfordringer. Informantene fortalte at selv om deres erfaring viser at flerspråklige barn som regel utvikler språket på samme måte som deres enspråklige jevnaldrende, finnes det muligens en ubevisst oppfatning om at flerspråklige barn kan ha utfordringer når de lærer flere språk samtidig. Derfor blir barnehageansatte mer bevisste når det gjelder språkstimulering til flerspråklige barn og implementerer språk i alle rutinesituasjoner og aktiviteter.

Her prøver vi å ha det i ryggmargen at språk er det noe vi skal jobbe med absolutt i alle situasjoner hele dagen og hele tiden. Når vi kler på, når vi er ute, når vi spiser og når vi snakker med barna. (Informant D).

Alle som jobber i barnehagen, har et ansvar å jobbe med språket gjennom hele dagen. Vi passer på at flerspråklige barn med forsinket språkutvikling får både høre språket i bruk og får bruke språket selv. (Informant C).

Med språk jobber vi hver dag, og vi er bevisste hvordan vi snakker med barn. Vi bruker alle hverdagslige situasjoner til å lære nye ord. (Informant B).

Språktrening kan legges inn overalt. Vi bruker det i påkledningssituasjoner, når vi spiser, når vi er på tur og når vi leker. (Informant A).

Informantene sa at det er mange gode læringssituasjoner og de benytter anledningen til å bruke disse i språklæring. Informantene utdypet det med eksempler for hvordan de har tilrettelagt de ulike hverdagssituasjonene der barn kan bruke språket aktivt. Blant annet ble det nevnt spisesituasjonen. Informantene har lagt merke til at i større grupper kan barn med svake norskspråklige ferdigheter sitte stille og ikke delta i samtalen rundt bordet. Disse barna kan fort bli «glemt». Barna ble delt inn i mindre grupper, og det fungerte bedre. Da ble alle barna med, og de ble støttet og motivert til å bruke språket. Et annet eksempel gjelder konfliktsituasjoner som oppstår ganske ofte i en barnehagens hverdag. Informantene sa samlet at i slike situasjoner har de veiledernes rolle og hjelper barna til å sette ord på følelser. De lærer barna til å bruke språket for å løse konflikter. Informantene fortalte at i kommunikasjon med barn tilpasser de språket til barns nivå, bruker beskrivende begreper, korte setninger og gjentakelser. De er også bevisste å ikke korrigere barns språk, men gjentar ordet riktig.

Informantene beskrev lekesituasjoner som de beste og mest betydningsfulle for språklæring. Her ligger det utallige muligheter til å bygge opp og utvikle språkfundamentet. Spesielt er det viktig for barn som har et annet morsmål enn norsk. I slike situasjoner lærer barna ikke bare ord og begreper, men de også lærer når, hvor og hvordan disse kan brukes. Det er ofte slik at flerspråklige barn som har sen språkutvikling ikke vil være med i leken eller ikke vil delta i samtalen. Informantene fortalte at det er viktig å invitere barn til deltakelse, være oppmerksomt til stede og støtte dem så de føler seg trygge når de bruker språket.

Lekesituasjoner har en høy læringsverdi. Særlig rollelek er viktig for språket og for hele utviklingen. Vi ser at når barn knekker språkkoden, får begreper og forståelse på plass, får barn også mer lyst til å delta i leken (Informant A).

God lekekompetanse har stor betydning for glede og trivsel, og vi er opptatt at alle barna være med i leken i løpet av dagen, kanskje spesielt de barna som ikke behersker norsk så godt. (Informant B).

Vi korrigerer ikke barn hvis dem sier ord feil, men vi gjentar dem på en rett måte. Vi passer også på at andre barn ikke flirer av dem som uttaler ord feil. (Informant D).

Informantene mente at uorganiserte språksituasjoner er veldig effektive for språklæring, og hovedvekten av tiltak som settes inn for flerspråklige barn ligger på uorganiserte aktiviteter. Barn hører og observerer norsk språk i uformelle situasjoner og lærer å bruke nye ord og uttrykk i forskjellige naturlige kontekster.

4.4.2. Organiserte aktiviteter

I tillegg til uformell språkarbeid i dagligdagse situasjoner, er det voksenstyrte språkstimulerende aktiviteter i informantenes barnehager. Barnehagepraksiser varierer når det gjelder aktivitetens innhold, varighet og intensitet. En av informantene innrømte at det er lite fokus på organiserte språklæringsaktiviteter i deres barnehage.

Man vil jo veldig gjerne at det skal være organisert samtidig er barnehagen en institusjon for lek og læring, så det er viktig at det ikke blir en type skole. Vi deler oss i små grupper og leker inn språket rett og slett (Informant B).

Informanten utdyper at når de «leker inn språket» leker de sammen med barna, setter ord på handlinger og støtter barn til å bruke språket. Aktiviteter og språk knyttes sammen.

Informantene nevnte samlingsstund som er den mest organiserte og voksenstyrte språkstimulerende aktiviteten. Informantene beskrev samlingsstund som en felles aktivitet som gjennomføres på forskjellige måter og består av ulike temaer, lek, sang og fortellinger. Informantene mente at selv om samlingsstunden er en trygg og oversiktlig aktivitet som gir alle barna mulighet til å delta, kan en slik aktivitet være krevende for flerspråklige barn som har språklige utfordringer. På grunn av svake norskkferdigheter blir det vanskelig for barna å holde fokus og være språklig aktive. Barn, som har lite språklig utbytte av felles aktiviteter, får ekstra språkstimulering. Slike aktiviteter kan være individuelle eller i mindre grupper.

Når vi ser at et barn har en forsinket språkutvikling og har behov for mer språkstimulering, legger vi til rette for litt ekstra språktrening med barnet (Informant C).

Vi har fast tid med organiserte aktiviteter med intensiv språktrening. Vi også deler barn inn i små grupper og vi kan godt jobbe med språkstimulerende aktiviteter flere ganger i uka enn bare den bestemte tiden. (Informant A).

Vi har organisert språkstimulering for de barna som sliter litt med språket. I slike aktiviteter bruker vi forskjellig språkmateriell som vi har mye av og som er godt egnet for å stimulere språket til barn. Det er for eksempel språkkiste og bøker delt i ulike kategorier med begreper. (Informant D)

Informantene anser samtaler som er mest nyttige språkstimulerende tiltak. De dialogiske samtalene har stor betydning for begrepsforståelse og ordforråd. Gjennom samtaler skapes det innhold til ordene barn lærer.

Det mest effektive tiltaket er det samtaler som vi har med barn. Vi snakker med barn en til en eller i små grupper. Vi snakker om mange ting, for eksempel om dyr, hva dyr heter, hva dyr gjør og hva de spiser. (Informant B).

I motsetning til samtaler sa informantene at de har dårlig erfaring med leseaktiviteter som språkstimulerende tiltak for flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Erfaringsmessig ser de at barn med et svakt språk ikke vil bli lest for og velger bort bøker. Barn kan også oppleve det som en straff når de må sitte i ro og blad i ei bok. Informantene sa at det kan forklares med dårlige språkferdigheter. Med lite ordforråd og svak språkforståelse blir det krevende for barn å følge med, og konsentrasjonen strekker ikke til. I disse tilfeller vil lesesituasjon handle om bildelesing og samtaler knyttet til bokas handlinger og illustrasjoner. Informantene sa samlet at det er viktig å tilpasse tiltak til barns behov og ferdigheter.

5. Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere analysedel hvor jeg kommer inn som forsker og utfører kvalitativ analyse. Jeg skal forsøke å tolke og drøfte funnene mot teori og forskning på feltet. Teori som blir anvendt, tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som ble presentert tidligere i oppgaven. Presentasjonen av forskningsanalyse blir presentert gjennom hovedkategoriene som ble utviklet i analysen av datamaterialet: utredningspraksis, samarbeidspraksis og tiltaks- og aktivitetspraksis. Jeg valgte å slå sammen underkategoriene i drøftingsdelen fordi de er nær sammenknyttet og griper inn i hverandre.

Jeg vil presisere at det er en kvalitativ undersøkelse med informantenes subjektive holdninger og tanker. Av den grunn blir det er umulig å oppnå et endelig svar og absolutt sannhet som ble gjeldende for alle barnehager og deres praksiser. Målet her er å få dypere kunnskap ut fra informantenes svar og perspektiv som er deres sannhet. I spesialpedagogisk sammenheng er det både interessant og viktig å utvikle forståelsen av: *Hvordan kan barnehagelærere fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling?* Gjennom intervjuene forsøkte jeg å skaffe datamaterialet som kunne belyse de ulike delene i problemstillingen min.

5.1. Utredningspraksis

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2021) og evalueringsrapporten (NOU:2010, s.112) er tydelig på at barnehagens personale er pliktig å observere og vurdere barns språkutvikling. Egeberg (2012, s.58) hevder at god vurdering av barns forutsetninger og behov er en forutsetning for å arbeide med riktige ferdigheter.

Funnene i denne studien viser at informantene anser vurdering av barns språk som en vesentlig del av deres jobb og noe som har stor betydning når det gjelder å avdekke mulige språklige utfordringer og å kunne sette inn egnede tiltak. Dette samsvarer med Espenakk et.al. (2011, s.129) som presiserer at språkbobservasjon aldri er et mål i seg selv, men kun er et middel for å kunne legge til rette for så god språkstimulering som mulig. Sandvik og Spurkland (2012:119) trekker også frem at kontinuerlig språkvurdering er et redskap for å skape best mulig språkstimulerende miljø i barnehagen. Ut fra data kan det tolkes at målet for barns språkbobservasjon ikke er å identifisere konkrete språkvansker, men å bli oppmerksom dersom barnet sliter med språket. Barns språk observeres og vurderes jevnt, men utredningsarbeid starter med en «magefølelse» om at et barn har sen språkutviklingen.

Følelsen av at noe ikke stemmer her begynner med at mennesker ser og føler at det er et avvik fra hovedmønsteret. Det er allment kjent at en norm er noe som er vanlig og alminnelig. I samfunnssammenheng kan det sies at det som er vanlig, ikke vekker oppmerksomhet og gir ikke grunn for bekymringer. De vanlige normene som eksisterer i samfunnet, er stabile over tid og betegnes som forventede og forutsigbare. For å si det på en annen måte er normer usynlige. Normer blir synlige når de blir atypiske og unormale. På samme måte fungerer det for de språklige normene også.

Fortellingene avdekket at informantene reagerer når det blir manglende samsvar mellom språkkrav og eksisterende språklige ferdigheter. Når dette anvendes i forhold til språket til flerspråklige barn, kan det imidlertid være problematisk. Det kan være vanskelig å definere hva som anses som normal og typisk språkutvikling for flerspråklige barn og når det er en grunn for bekymringer. Ifølge Sandvik og Spurkland (2012, s.125) bør vurderingen skje ut fra barns egen fremgang og ikke ut fra en norm som var etablert på forhånd, fordi normen for språkutviklingen kan bli etablert ut fra de språkferdighetene som er typiske for enspråklige barn. Dette er i tråd med Espenakk (2011, s.128) som mener at barns kompetanse på hvers av språkene ikke kan sammenlignes med enspråklige barns kompetanse i deres ene språk. Dette fører til utfordringer knyttet til utredningspraksis. Både Egeberg (2016, s.140) og Espenakk (2011, s.128) understreker at utfordring her er å unngå å vurdere gjennom et språk som ikke gjenspeiler de faktiske ferdighetene et barn har, vurderinger av språkferdigheter må inkludere alle språk. Bjerkan et.al. (2013, s.119) skriver at barnets førstespråk kan vurderes i samarbeid med en tolk. Funnene viser at kun en barnehage bruker tolketjenesten i utredning av barns morsmål, mens andre barnehager har ikke en slik praksis. Bjerkan et.al. (2013, s.119) problematiserer bruk av tolk i vurderingsarbeid siden det kan innebære flere mulige feilkilder fordi oversettelsesmekanismen vil påvirke vurderingsresultater. Espenakk (2011, s.129) foreslår at morsmålet kartlegges i samarbeid med barns foreldre eller tospråklige assistenter.

Normer for lek, det vil si for sosial samhandling, fungerer på lik linje som normer for språk. Når det blir avvik fra de normene som hører til leken, blir barnehagepersonalet oppmerksom på mulige årsaker. I samsvar med de offentlige føringene til Utdanningsdirektoratet (2018) som anerkjenner lekens egenverdi, bekrefter informantene at leken har en sentral plass i barnehagen og store deler av barnehagehverdag består av lek. Leken fungerer som indikasjonsmerke når barns språkkompetanse observeres i informantenes barnehager. Ut fra informantenes fortellinger vil svake språkferdigheter gi seg utslag i misforståelser i leken.

Informantenes fokus på språkutfordringer i samspill med andre som indikasjon på sen språkutvikling støttes av Kibsgaard og Husby (2014, s.146) som mener at barn med lav språkkompetanse vil ha vansker med å samspille med andre og å delta i leken. Dette er i samsvar med Høigård et al. (2009, s.44) som skriver at barn som ikke mestrer de språklige lekesignalene, vil ikke fungere godt i leken og, ifølge Sand (2020, s.201), risikerer å bli utestengt fra leken. Det kan tolkes slik at informantene fokuserer på språkets bruksside, og hvordan flerspråklige barn bruker og tolker språket i ulike sosiale sammenhenger (Befring & Tangen, 2012, s.325). Dette er i tråd med Kibsgaard og Husby (2014, s.145) som hevder at språkkompetanse er en nøkkelfaktor for å få innpass i det sosiale felleskapet.

En annen tolkning kan være at informantene ser på lek og samhandling med andre som en del av vurderingskriterier og får kjennskap til flerspråklige barns språklige ressurser. Dette støttes av både Sandvik og Spurkland (2012, s.127) og Kibsgaard og Husby (2014, s.147) som fremhever betydningen av målrettet vurdering av flerspråklige barns språkferdigheter i ulike sammenheng og kontekster. Ut fra informantenes fortellinger kan det sies at det er en sammenheng mellom flerspråklige barns språklige ferdigheter og sosial samhandling. Barns sosiale fungering og utvikling kan gi en pekepinn på deres språklige kompetanse.

Utfordringer i samhandling med andre kan på den ene siden avdekke «hull» i barns språkutvikling, og på den andre siden kan disse tydeliggjøre det barnet mestrer. Dette kan danne et helhetlig bilde av flerspråklige barns språkferdigheter.

Fortellingene fra informantene indikerer at flerspråklige barn som har sen språkutvikling har utfordringer knyttet til inklusjon og samhandling med andre barn. Dette forklarer informantene med at disse barna mangler språkkompetansen som trengs for å delta i lek og andre sosiale aktiviteter i barnehagen. Ifølge Sand (2020, s.202) er det ikke rett å sette likhetstegn mellom barns språkkompetanse og barnets norskspråkkompetanse.

Mangeltenkning bryter med grunnleggende prinsippet i rammeplanen om å bygge på det barnet kan. Dette er i tråd med Gjervan (2012, s.125) som hevder at problemorientert tilnærming tar utgangspunkt i barnas mangler i stedet for å se barns ressurser. Høigård (2013, s.204) støtter dette synet og mener at det er viktig å unngå praksiser som baseres på mangelperspektivet, barn er ikke enten norsk eller fra et annet land og med en annen kultur. Flerspråklige barn er både og. Det ser ut som det er enighet blant forskere at mangelperspektiv må vris til ressursperspektiv, og det er viktig at i vurderingsarbeid rettes oppmerksomheten mot barns språklige styrker.

Kibsgaard & Husby (2014, s.128) skriver at felles for andrespråklæringer er at de ikke har norsk som morsmål. Bortsett fra dette negativt definerte trekket, er gruppen svært heterogen med ulike behov og utfordringer. Funnene viser at informantene forklarer språklige utfordringer hos flerspråklige barn ulikt. Antagelsen om at sen språkutvikling kan skyldes at barn lærer flere språk samtidig støttes ikke av den nyere forskning. Selv om det finnes utfordringer ved tilegnelse av flere språk samtidig (Øzerk, 2016, s.195), er det ikke hemmende for et barn å møte flere språk i oppveksten (Høigård, 2019, s.137) og flerspråklige har noen kognitive fordeler sammenlignet med enspråklige (Baker, 2011, s.161). Flere forskere støtter det synet at språklige utfordringer heller kan skyldes at barn ofte ikke har tilstrekkelig erfaringer med det norske språket (Høigård, 2013, s.200; Egeberg, 2016, s.140).

Til tross for at barns språkutvikling er veldig individuell (Befring & Tangen, 2012, s.326), finnes det allikevel en del kriterier og indikasjonmerker som informantene støtter seg til i utredningsarbeid. Ifølge informantene, bruker de for det meste TRAS for å kartlegge flerspråklige barns norskferdigheter. Det er forskningsmessig enighet om at mye av kartleggingsverktøy ikke er egnet for bruk på flerspråklige barn, (NOU 2010:7, s.112) siden eksisterende kartleggingsverktøy er standardisert og normert for å kartlegge enspråklige majoritetsspråklige barns morsmålskompetanse (Sand, 2020, s.215; Høigård 2019, s.180). Det er viktig at barnehagelærere er bevisste på dette og bruker faglige selvstendige vurderinger og passende verktøy under kartlegging av flerspråklige barnehagebarn.

Det store spørsmålet knyttet til kartlegging handler om alle barn bør kartlegges eller kun de barna som har språklige utordringer. Det er delte meninger. Høigård (2019, s.182) mener at for å sikre at alle barn som har behov for ekstra hjelp, blir fanget opp tidlig, skal pedagoger vurdere den språklige kompetansen til alle barn. Dette er i tråd til Utdanningsdirektoratet (2017) som fastsetter at barnehagelærere skal observere alle barns språk. Samtidig problematiserer andre forskere kartlegging av alle barn. Språkkartlegging kan gjøre en normal språkutvikling til et problem, en slik kartlegging gir lite informasjon til utvikling av et godt språkmiljø og er tidkrevende (Utdanningsforbundet, 2020). I tillegg er det flere utfordringer knyttet til hvordan en slik vurdering skal utføres og hvem som bør gjennomføre den (Melby-Lervåg, 2020). Sand (2020, s.217) skriver at blant barn med sen språkutvikling finnes det mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn, og ifølge Bjerkan et.al (2013, s. 128) er det viktig med tidlig innsats. Funn indikerte at selv om informantene mener at tidlig identifisering av språkutfordringer er vesentlig for å kunne gi hjelp både på et tidlig tidspunkt og tidlig i et forløp, praktiseres ikke språkkartlegging av alle barn i deres barnehager.

5.2. Samarbeidspraksis

Det er tydelige føringer fra regjeringen (Forskrift om rammeplan or barnehagens innhold og oppgaver, 2021) og enighet blant offentlige etater og forskere at samarbeid med barns foreldre er avgjørende for barns trivsel og utvikling. Gjervan et. al. (2012, s.89) beskriver foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn som en heterogen gruppe med ulik bakgrunn, erfaringer og ulik kulturell og sosial kapital. Samtidig har de noe til felles i møte med det norske samfunnet. De alle har bakgrunn fra samfunn som er annerledes enn det norske. Kibsgaard & Husby, 2014, s. 199) mener at en grunnleggende forutsetning for utvikling av et godt samarbeid, er at foreldre forstår for sin rolle og funksjon.

Ifølge Aamodt & Hauge (2008, s.13) har foreldre to ulike roller, en administrativ rolle som innebærer blant annet deltakelse i styringsorganer, og en utdanningsrolle som handler om medansvar i barns utvikling og kompetanse. Noen av flerspråklige foreldre er usikre på sin egen rolle siden de har lite eller ingen erfaring på området foreldresamarbeid (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 203). Ut ifra informantenes fortellinger kan det tolkes at i informantene vektlegger samarbeid med foreldre. Foreldrene får kontinuerlig veiledning, hjelp og støtte. Både Høigård (2019, s.147), Sand (2020, s.119) og Kibsgaard & Husby (2014, s.126) hevder at i barnehagens virksomhet skal foreldresamarbeid utføres i nær forståelse og på tvers av språk og kulturer. Egeberg (2016, s.38) skriver at et samarbeid mellom foreldre og barnehagen bør ha som mål å skape en felles forståelse for barns behov og muligheter.

Aamodt & Hauge (2008, s.14) hevder at foreldre har god kompetanse om sine egne barn og dette bør danne utgangspunkt for foreldresamarbeid. Informantene anser foreldre som en viktig kilde til informasjon når det gjelder å få kjennskap til flerspråklige barns språkutvikling på morsmål. Det er vesentlig med tanke på å kunne danne et helhetlig bilde av barns totale språkkompetanse som i sin tur vil sikre at barn får den nødvendige hjelpen. Dette er i tråd med Espenakk (2011, s.128) som skriver at et fullstendig bilde av flerspråklige barns språklige kompetanse får man når man inkluderer alle bruksspråk siden barns kompetanse i de ulike språkene kan variere fordi språkene brukes ofte i ulike domener. Ifølge Egeberg (2016, s. 155) er foreldre viktige samarbeidspartnere når det gjelder kunnskap om barnets språklige erfaringer og bruk av morsmål i hjemmekonteksten. Espenakk (2012, s.129) hevder at involvering av foreldre og tospråklige assistenter for å få kunnskap om barnets morsmål vil bidra til økt innsikt i barns språkmestring samtidig som det åpner for et positivt samarbeid.

Funnene indikerer at informantene arbeider aktivt med å skape et mangfoldig og inkluderende miljø i barnehagen. Gjervan et.al. (2012, s.89) skriver at foreldre med minoritetsbakgrunn er med på å skape mangfold i barnehagen. Høygård (2013, s.208) hevder at flerspråklige foreldre er viktige ressurspersoner både for egne barn og for barnehagen. Flere forskere presiserer hvor viktig det er å ha en ressursorientert tilnærming til foreldresamarbeid, der personalet søker etter ressurser hos foreldrene, er mindre opptatt av problemer og støtter foreldre i deres foreldrerolle (Gjervan, 2012, s.96; Sand, 2020, s.141). Ifølge Mørk (2003, s.20) er det viktig å anerkjenne andres væremåte og unngå «vi og dere» holdninger. Gjervan et.al. (2012, s.94) støtter dette synet og skriver at barnehagepersonalet hele tiden må søke samarbeidsformer som fremmer likeverdighet og respekt. Funnene tyder på at informantene møter flerspråklige foreldre med respekt, inkluderer dem i et felleskap og legger til rette for foreldresamarbeid. Gjervan et. al. (2012, s.94) skriver at barnehager som har tospråklige assistenter, har spesielt gode forutsetninger til å møte mangfoldet blant foreldre, og ut fra informantenes fortellinger er det morsmålsassistenter eller tospråklige ansatte i deres barnehage som beriker barnehagens kulturelle mangfold og spiller en viktig rolle i foreldresamarbeid.

Fortellingene fra informantene viser at tospråklige ansatte bidrar også til utvikling av flerspråklige barns morsmål. Funnene tyder på at informantene anser morsmål som en viktig faktor for barns utvikling, og formidler morsmålets betydning til flerspråklige barns foreldre. Det er stor enighet innenfor fagfeltet at en flerspråklig utvikling er en helhetlig utvikling av alle språk og at utvikling av norskferdigheter henger sammen med utvikling av morsmålsferdigheter (Kibsgaard & Husby, 2014, s.203; Høygård, 2019, s.48). Dette støttes av Egeberg (2012, s.178) som hevder at når et nytt språk læres bygger dette på eksisterende kunnskap og språkferdigheter. Aktivisering av førstespråket gir tilgang til mer kunnskaper og dermed et bedre grunnlag for å lære gjennom et nytt språk.

Funnene i denne studien viser at informantene anbefaler foreldre å bruke morsmål hjemme slik at barn kan bygge opp en begrepsbank som kan brukes ved innlæring av det norske språket. I tillegg kan barns språkutvikling på morsmålet indikere om barn med sen språkutvikling kan ha språkvansker eller det kan skyldes lite eksponering for språket. Siden foreldre kan sitt morsmål, vil de raskt registrere et avvik i morsmålsutviklingen. Informantene opplever at noen foreldre ikke ser morsmålets verdi og bruker norsk hjemme. Fortellingene fra informantene viser at dette er uheldig for morsmålsutvikling. Av egen erfaring kan jeg bekrefte dette. Siden ingen forklarte meg morsmålets betydning, brukte vi kun majoritetsspråket hjemme, og mine barns førstespråklige ferdigheter gikk tapt.

En annen faktor som taler til fordel for morsmålsutvikling, ifølge informantene, er at det er viktig for oppdragelsen og at foreldre og barn har et felles kommunikasjonsspråk. Dette underbygges hos Høigård (2013, s.205) som hevder at barn som oftest er bedre andrespråkbrukere enn deres foreldre, noe som kan få negative følger for barns respekt for foreldre. Det er viktig at foreldre får bruke sitt morsmål som gir dem mulighet til å uttrykke følelser og nyanser de har bruk for overfor barna. Foreldre har hovedansvaret for barneoppdragelse (Gjervan et.al., 2012, s.86), men for å kunne utføre foreldrejobben er nødvendig at foreldre og barn forstår hverandre.

Informantene nevnte at utvikling av morsmålsferdigheter er også viktig for å beholde kontakt med slektninger. «Språket bringer mennesker sammen og styrker familiebandene» (Høigård, 2013, s.206). Funnene i denne studien viser at informantene arbeider bevisst, gir råd og veiledning til flerspråklige barns foreldre om tospråklig utvikling og støtter flerspråklige barns morsmålsutvikling. Det er et viktig aspekt når det gjelder styrkning av barns morsmål. Morsmål handler også om tilknytning til og stolthet over eget opphav (Høigård, 2013, s.205) Det vil si at morsmål fungerer som identitetsmarkør og er vesentlig for selvidentifisering, noe som har stor betydning for barns dannelsesprosess. Dette aspektet kom ikke frem i datamaterialet. Ifølge Øzerk (2016, s.117) er gode oppvekst- og opplæringsvilkår viktige forutsetninger for bevaring av morsmålet og tilegnelse av majoritetssamfunnsspråk. Ut fra et makroperspektiv taper samfunnet hvis tospråklige ikke får hjelp og støtte for å videreutvikle sin tospråklighet.

Funnene avdekket utfordringer knyttet til foreldresamarbeid. Det største dreier seg om kommunikasjon utfordringer siden mange foreldre ikke behersker det norske språket. Bruk av tolk (Gjervan et.al., 2012, s.92) eller tospråklige ansatte (Sand, 2020, s.153) er ofte nødvendig for informasjonsformidling. En annen utfordring knyttet til foreldrenes usikkerhet. Ifølge Sand (2020, s.124) vil foreldre ofte føle usikkerhet i forhold til sin foreldrerolle. Det er mye nytt, ukjent og ofte uforståelig for flerspråklige foreldre i det norske samfunnet. Fortellingene fra informantene viser at noen av flerspråklige foreldre assosiere flere offentlige instanser, som for eksempel PPT, med barnevern som de har hørt en del «skrekkhistorier» om. Jeg ønsker å bekrefte det med min erfaring og si at en av de mest stilte spørsmålet til meg fra mine voksne flerspråklige elever og venner er om norsk barnevern. En slik negativ holdning og skepsis til de offentlige skaper utfordringer når barn med språklige utfordringer henvises til PPT. Funnene viser at informantenes løsningsorientert tilnærming bidrar til et åpent og positivt foreldresamarbeid (Mørk, 2003, s.21).

5.3. Tiltaks- og aktivitetspraksis

For at kartleggingen skal være nyttig, er det avgjørende at det skal følges opp av tiltak. Kartleggingen av barnehagebarns språk, ifølge Sandvik & Spurkland (2012, s. 119) er et verktøy for planlegging av språklige aktiviteter. Egeberg (2012, s.58) trekker frem at barn som får språklig opplæring i tidlig alder, har en lavere risiko for en sen start på språkutviklingen. Det kan sies at språktiltak kan ha både preventiv, støttende og stimulerende karakter. Fortellingene fra informantene viser at språkaktiviteter er uløselig knyttet til barnehagers hverdagsliv.

Det er vanskelig å overvurdere betydningen av språkstimulerende aktiviteter. Øzerk (2016, s.79) hevder at mangel av gode språkstimulerende aktiviteter kan resultere i at barn opplever en forsinket språkutvikling som, ifølge Bjerkan et.al. (2013, s.104), kan utvikles til større vansker med behov for spesialpedagogisk hjelp. Som det ble nevnt tidligere, viser forskning overrepresentasjon av flerspråklige barn innenfor det spesialpedagogiske hjelpeapparatet (Pihl, 2010, s.19; Bjerkan et.al, 2013, s.104). Pihl (2010, s.20) mener at en av mulige forklaringer kan være at PP tjeneste ikke tar utgangspunkt i flerspråklige barns språklige forutsetninger, språk og behandler kulturforskjeller som et avvik som krever spesialpedagogisk behandling. For å unngå feildiagnostisering er det nødvendig å utvikle kompetanse og bygge faglig kunnskap på feltet.

Fortellingene fra informantene avdekket kompetansebehov blant barnehagelærere innenfor feltet flerspråklighet og flerspråklig utvikling. Mine funn viser at en del av informantene har utfordringer med språkkartlegging av flerspråklige barn, andre er usikre når det gjelder språkstimulerende aktiviteter og noen savner flere pedagoger med den relevante kompetansen for kunne samarbeide med. Jeg har tolket det slik at selv om informantene har flere års erfaring med flerspråklige barn, er de ofte i tvil og har mange uavklarte spørsmål knyttet til flerspråklige barns språkutvikling. Informantene har arbeidet i mange år med flerspråklige barn og har utviklet praksisbasert kunnskap, som har stor betydning, men som burde underbygges av teoretisk kunnskap. Pihl (2010, s.271) skriver at for pedagoger foreligger det tilgjengelig omfattende litteratur om språklig tilrettelegging og kulturelt mangfold. Både Sand (2020, s.239) og Kibsgaard & Husby (2014, s.124) strekker det lenger ved å si at det ikke er tilstrekkelig med allmenn kunnskap om barns utvikling og læring, det er behov for at pedagoger utvikler spisskompetanse på å jobbe i flerkulturelle grupper. Pedagogisk kompetanse om barns språkutvikling har betydning for organisering og tilrettelegging av språkaktiviteter og språktiltak.

Ifølge Høigård (2016, s.150) består arbeidsmåtene i barnehagen av spontane og planlagte aktiviteter. Dette samsvarer med mine funn som viste at flerspråklige barn som har sen språkutvikling, får støtte i sin utvikling av norskspråklige ferdigheter gjennom frie situasjoner og organiserte aktiviteter. Barna deltar i ulike språklige aktiviteter som er rettet mot språkets innhold, form og bruk. Både Høigård (2016, s.151), Sand (2020, s.202) og Tomter Alstad (2016, s.96) hevder at språklige omgivelser og kombinasjon av de ulike hendelsene som inntreffer i løpet av en dag, er vesentlig for barns språkutvikling. Det vil si at alle situasjoner kan knyttes og relateres til språklæring.

Funnene indikerer at informantene jobber med språkets innhold, form og bruk i naturlige kontekster og er bevisste når det gjelder barns utvikling av språklig bevissthet. Dette er i tråd med Sand (2020, s.203) som hevder at hverdagssituasjoner er godt egnet for språklæring fordi de er konkrete, ofte følges av språklig støtte fra andre og gjentas hver dag. En slik situasjon som kom frem i datamateriale, er måltidssituasjonen som ble organisert i mindre grupper og tilpasset barns behov. I små grupper er det lettere å inkludere barn i felleskap, starte spontane samtaler og oppmuntre barn til språklig deltakelse. Det er spesielt viktig for flerspråklige barn som ofte er språklig usikre i større grupper. Barn som holder på å lære seg norsk, ifølge Høigård (2016, s.151), trenger støtte for å bli inkludert i samtalen, og samtalestøtte fra den voksne fungerer som språklig stillas som barnet kan støtte seg til (Sandvik & Spurkland, 2012, s.54). Prioritering av slike hverdagslige samtaler krever et bevisst personale (Giæver, 2014, s.113). Samtalene i autentiske og praktiske situasjoner er viktig for begrepsinnlæring. I slike situasjoner lærer barna ikke bare ord og begreper, men de lærer også når, hvor og hvordan disse kan brukes, noe som er stor betydning for utvikling av barns kommunikative kompetanse.

Informantene er bevisste på støttende språkstrategier som gjentakelser og tilpasset tale. Gjentakelser av sentrale ord på norsk hver dag har stor betydning for innlæring av norske ord fordi flerspråklige barn hører disse ordene kun i barnehagen (Sand, 2020, s.204). Tale bør tilpasses både barns alder, modning og språklig nivå (Høigård, 2016, s.151). Slik jeg ser det, kan det imidlertid by på utfordringer. Alder og modningsprosesser samsvarer som oftest med forventet språkutvikling hos majoritetsbarn, og talen tilpasses etter det. Flerspråklige barn med sen språkutvikling kan ha ulike språklige erfaringer og et språknivå som ofte ikke samsvarer med barns alder. Det vil si at for en godt tilpasset tale, kreves en grundig og detaljert kartlegging for å få bred forståelse av flerspråklige barns språklige nivå.

Funnene viser at informantene opptrer som tilstedeværende voksne i leke -og konfliktsituasjoner, er bevisst sin rolle og de ulike læringsmulighetene som finnes i slike situasjoner. Sand (2020, s.202) hevder at det kan oppstå konflikter i barnegruppen grunnet mangel på felles språk. Voksne må involvere seg i leken for å oppklare misforståelser og for å hjelpe barn å bygge positive relasjoner. Ifølge Høigård (2016, s.152) har vennskap og lek med norsktalende barn stor betydning for flerspråklige barns norsktilegnelse, og pedagogen skal hjelpe barna til å komme inn i lekereglene og det aktuelle lekevokabularet.

I lesestunder har en voksen også en viktig rolle som formidlere og språklig rollemodell. Flere forskere er enige at leseaktiviteter har stor verdi og fremmer norskspråklæring (Kibsgaard & Husby, 2014, s.124; Sand, 2020, s.197). Imidlertid har ikke informantene positive erfaringer med høytlesing og mener at for flerspråklige barn som har sen språkutvikling er leseaktiviteter krevende fordi barna mangler begreper og sliter med konsentrasjon. Tomter Alstad (2016, s.120) forklarer dette med at for flerspråklige barn kan det å sitte med en bok blir litt for abstrakt noen ganger. Løsningen kan være, ifølge Sandvik og Spurkland (2012, s. 78), at det velges materialet som barn kan forstå. Det er viktig å forenkle teksten og samtidig gi barna anledning til å strekke seg litt lenger både språklig og innholdsmessig. Det kan tolkes slik at informantenes negative erfaringer er knyttet til lesing som foregår når hele gruppa er samlet, blant annet i samlingsstund. Det kan være vanskelig å velge ei bok som er egnet både for norsktalende barn og flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Fortellingene fra informantene viser at de har bedre opplevelse av høytlesing når lesing er en del av organiserte språkstimulerende aktiviteter og er tilpasset enkeltbarn.

Mine funn avdekket uenigheter blant informantene knyttet til uformell og organisert språkstimulering, og det kan tolkes som at det er forskjeller på hvordan informantene tenker tiltak. Noen av informantene anser organiserte aktiviteter som skolerelaterte, andre informanter legger større vekt på formelt språkarbeid. Det er stor enighet innenfor fagfeltet (f.eks Høigård, 2016, s.150-154; Tomter Alstad, 2016, s.89-164) at både formell og uformell språkstimulering har stor betydning for barns språkutvikling. Ifølge Tomter Alstad (2016, s. 94, 164) er alle barnehagens situasjoner potensiell gode for arbeid med språkutvikling, men det er ikke tilstrekkelig for alle barn å bli eksponert for språk i hverdagssituasjoner, og derfor er strukturert arbeid med språk vesentlig. Informantene mente at uformelle og organiserte aktiviteter skal tilpasses barns forutsetninger og behov, noe som samsvarer med fagfeltet (f.eks. Bjerkan et.al, 2013, s.128; Egeberg, 2012, s.39; Gjervan et.al., 2012, s.123). Tiltak og aktiviteter skal sikre språklig progresjon og fremme barns norskspråklige kompetanse.

6. Avslutning

Verden preges av rask flyt av varer, informasjon og mennesker. Folk flytter mellom landene av ulike årsaker, som jobb eller familie. Ikke minst flytter mennesker på grunn av krig og konflikter, noe som vi ser akkurat nå. Andelen av innvandrere øker (Statistisk sentralbyrå, 2021). Tilstrømming av mennesker fra andre land fører til økt antall flerspråklige barn i norske skoler og i barnehager. Noen flerspråklige barn vil tilegne seg det norske språket problemfritt, andre kan bli sen i språkutviklingen. Flerspråklige barn som har sen språkutvikling, har rett til hjelp og støtte til å øke sin norskspråklige kompetanse.

Formålet med denne studien var å få innsikt i barnehagelærerens praksiser og identifisere faktorer som fremmer utvikling av norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling. Dette ble undersøkt med følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagelærere fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling?

Med utgangspunktet i oppsatte problemstillingen ble det valgt kvalitativ metode og brukt det kvalitativ forskningsintervju for innsamling av datamateriale. Selv om mine funn ble gjort i et avgrenset studiet med fåtall informanter, kan kunnskapen frembringe nye måter å se og tolke praksisfeltet på (Postholm, 2010, s.131).

Problemstillingen forsøkte jeg å besvare gjennom tre forskningsspørsmål:

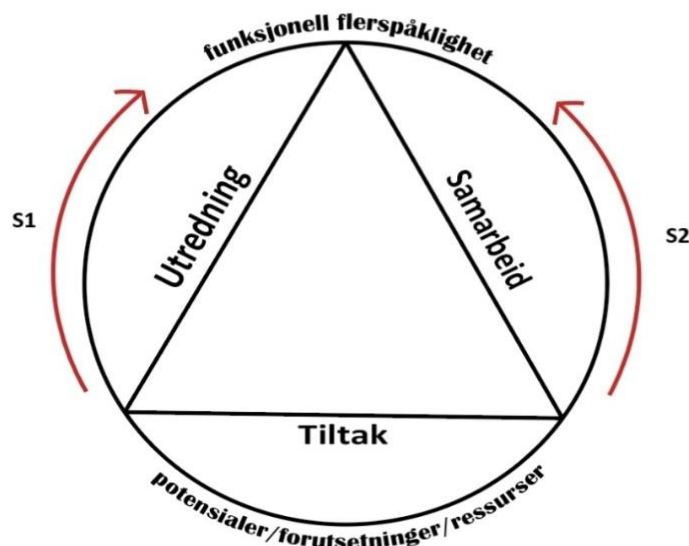
- Hvordan forstår barnehagelærere begrepet sen språkutvikling?
- På hvilken måte kartlegges språkutviklingen hos flerspråklige barn?
- Hvilke tiltak som vektlegges i arbeid med flerspråklige barn som har sen språkutvikling?

Funnene viste at informantenes språkfremmede arbeid består av flere komponenter.

Informantene anser at et flerspråklig barn har en sen språkutvikling når barnet utvikler språket senere enn det forventes ut fra barnets alder og forutsetninger. Utredningsarbeid består av observasjon og kartlegging av barns språk. Kartleggingen har en vesentlig rolle både for utredningsprosessen og for tilrettelegging av tiltak, men det er en del utfordringer, siden kartleggingen foregår etter eksisterende normer og standardiserte tester, som ikke er egnet til kartlegging av flerspråklige barns første- og andrespråksferdigheter. I tillegg fokuseres det noe mer på å avdekke barns svakheter enn å finne fram ressurser. Samarbeid med foreldre er en viktig komponent både i utredningsarbeid og som en del av språkstimulerende arbeid.

Informantene bruker foreldre både i kartlegging av barns førstespråk og for å øke barns morsmålskompetanse, noe som er avgjørende for andrespråktilegnelse. Tiltaks- og aktivitetspraksis varierer i de ulike barnehager. I en barnehage vektlegges uorganiserte aktiviteter, mens i tre andre barnehager supplerer uformelt og formelt språkarbeid hverandre og praktiseres omtrent like mye. Varierende praksis henger sammen med ulik forståelse av barnehagen som virksomhet. Funnene viste at det er behov for pedagogkompetanse innen flerspråklig utvikling. En slik kompetanse er vesentlig i alle faser av språkarbeid.

Funnene viste at informantene jobber kontinuerlig og systematisk med for å fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Jeg har forsøkt å sammenfatte svar på problemstillingen i en modell



Figur 5

Modell: Hvordan kan barnehagelærere fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling?

Utredning, samarbeid og tiltak er de viktige komponenter som informantene bruker for å fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Disse komponentene griper til dels inn i hverandre. Barns potensialer, forutsetninger og ressurser ligger i bunn av utviklings sirkelen og danner grunnlag for utvikling av barns førstespråk (S1) og andrespråk (S2). Velutviklet flerspråklighet vil føre til utvikling av funksjonell flerspråklighet. Ifølge Øzerk (2016, s.93) er funksjonell flerspråklighet betydningsfull for å kunne mestre tilværelsen både i familie kretsen, i eget språksamfunn og i storsamfunnet.

6.1. Veien videre

Godt utviklet språk har mye å si for barns trivsel og mestring, og derfor er barnehagen en veldig viktig arena for språklæring. Flerspråklige barn med sen språkutvikling som ikke får mulighet til å utvikle sin norskspråklige kompetanse, vil ligge etter sine jevnaldrende og gapet mellom dem og barn som har normal språkutvikling vil bli stadig større. Dette kan få konsekvenser for barns læring og virke negativt på den sosiale utviklingen senere på skolen. Derfor er barnehagen en veldig viktig arena for barns språklæring, og det stiller store krav til barnehagelærerens kompetanse.

Det er behov for økt flerkulturell kompetanse og alternative perspektiver (Gjervan et.al., 2012,s.11). Utdanningsinstitusjoners tilbud bør samsvare med behovet i dagens samfunn. Forslag til videre forskning er å undersøke barnehagelærerens kompetansebehov knyttet til flerspråklighet. Innenfor tema er det flere problemstillinger, som for eksempel kartlegging av flerspråklige barns språk, ressursorientert tilnærming til deres språkkompetanse eller flerspråklige barns overrepresentasjon i spesialundervisning. Det kunne også være interessant å se nærmere på foreldresamarbeid fra et foreldreperspektiv. Som lærer til voksne innvandrere, som er flerspråklige barns foreldre, vet jeg at det er mye gråsoner når det gjelder foreldrenes oppfatning av den norske barnehagen.

Gjervan et al. (2012, s.12) fremholder at det ikke finnes mye litteratur på barnehagefeltet som er skrevet av mennesker med minoritetsbakgrunn. Det er ønskelig at det kommer flere forskningsbidrag fra flerspråklige mennesker. Jeg håper at denne masteroppgaven som ble skrevet av en person med minoritetsbakgrunn, blir et lite bidrag til fagfeltet flerspråklighet.

Referanseliste

- Aamodt, S. og Hauge, A.-M. (Red.). (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget AS.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5.utg.). Multilingual Matters.
- Befring, E. & Tangen R. (Red.) (2012). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske forlag.
- Bialystok, E. (2017). *Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development* (2.utg.). Encyclopedia on Early Childhood Development. Hentet 25.01.2022 fra <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact>
- Bjerkan, K.M., Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorder*. Wiley.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NASC). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Ingrid Synnøve Torp (red). Hentet 23.01.2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NASC). (2015). *Samtykke*. Fossheim, H.J. Hentet 23.01.2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2021). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (FOR-2021-03-19-801). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications Inc.
- Cummins, J. & Swain, M (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. Longman Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget AS.
- David, A. & Wei, L. (2004). *To what extent is codeswitching dependent on a bilingual child's lexical development?* Sociolinguistica, 2004 (18) <https://doi.org/10.1515/9783484604650.1>
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm AS.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Cappelen Damm AS.
- Engen, T.O. & Kulbranstad, L. A. (2005). *Tospråklighet, minoritetsspråklighet og minoritetsundervisning* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Espenakk, U., Frost, J., Klepstad Færevaa, M., Horn, E., Løge, I.K., Solheim, R.G., Wagner, Å,K,H. (2011). *TRAS. Observasjon av spark I daglig samspill*. Nasjonal senter for leseopplæring og leseforskning.

- European Commission (2008). *What is Multilingualism?* Commission of the European Communities High Level Group Multilingualism Final Report. Hentet 05.09.2021 fra <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Gjervan, M. (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C.E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturell arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Gullvag Alver, B. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk og forskerhverdag. Vurdering og praksis*. Tano Aschehoug.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (4.utg). Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om barns språkmiljø og språkstimulering i Barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om-sprakmiljo-og-sprakstimulering-i-barnehagen-bokmal-web.pdf>
- Johannessen, A., Tufte P.A. & Kristoffersen L., (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg.). Abstrakt forlag AS.
- Kibsgaard, S. og Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. og Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal akademisk. Kunnskapsdepartement (2011). Rapport: *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Hentet 21.10.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Kunnskapsdepartement (2021). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet 24.10.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/>
- Lowell Gunnerud, H., Dieuwer ten Braak, Lie Reikerås, E., 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), 1059-1083. Hentet 02.10.2021 fra <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000301>
- Lægreid, S. & Skorgen T. (red.). (2006). *Hermeneutikk. En innføring*. Spartacus Forlag.
- Malterud, K. (2001). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. SAGE Publications.
- Melby-Lervåg. (2020, 20.mai). *Obligatorisk kartlegging av barns språk før skolestart: Dilemmaer og mulige løsninger*. Utdanningsforskning.no. Hentet 20.03.2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/obligatorisk-kartlegging-av-barns-sprak-for-skolestart-dilemmaer-og-mulige-losninger/>

- Melby Lervåg, M & Lervåg, A. (2014). Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140 (2), 409-433. doi:10.1037/a0033890
- Meld. St. 6 (2019-2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mørk O. (2003). (Red.). «Eg kjenner ikkje han på norsk, eg». En artikkelsamling med et flerkulturelt perspektiv. Opplandske Bokforlag ANS.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Norsk helseinformatikk. (2021). *Tale og språkforstyrrelser hos barn*. Hentet 07.10.2021 fra <https://nhi.no/sykdommer/barn/vekst-og-utvikling/tale-og-sprakforstyrrelser/>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring*. Kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Paul, R., Murray, C., Clancy, K., Andrews, D. (1997). Reading and metaphonological outcomes in late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40 (5), 1037-1047. Hentet 25.01.2022 fra https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=speech_fac
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap. Fleirkulturell pedagogikk i barnehagen*. (4.utg.) Cappelen Damm.
- Sandvik, M. og Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den fleirkulturelle barnehagen* (2.utg.). Cappelen Damm AS.
- Skirbekk, G og Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie*. Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet 27.08.2021 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Befolkning. Nesten 15% er innvandrere*. Hentet 26.09.2021 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Innvandring*. Hentet 03.04.2022 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2020). *Flerspråklig skaper ikke utviklingsmessige språkforstyrrelser*. Hentet 07.10.2021 fra

- <https://www.statped.no/sprakforstyrrelser/flerspraklighet-skaper-ikke-utviklingsmessige-sprakforstyrrelser/>
- St. Meld. Nr 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Strand, E. (2021). Prosjektskisse. *Forskningsmetode og Vitenskapsteori*.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tomter Alstad, G. (2016). *Adrespråk og flerspråkighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, M.F., Åfarli, T.A., Ramsevik Riksem, B., Järvikivi, J., Vulchanov, V. (2012). *Flerspråkighet i Norge*. Rapport. Hentet 05.09.2021 fra
<https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*.
<file:///C:/Users/Elena/AppData/Local/Temp/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat-1.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns samspill i lek*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fakta om barnehager*. https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barnehager_2019/
- Utdanningsforbundet. (2020). *Språkkartlegging i barnehagen*. Hentet 20.03.2022 fra
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/sprakkartlegging-i-barnehagen/>
- Vygotskiy, L. (1935). *The question of multilingualism in childhood*. Hentet 11.09.21 fra
[http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm#\\$p53](http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm#$p53)
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm akademisk. Oslo.

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

775400

Prosjekttittel: Sen språkutvikling hos flerspråklige barn

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sissel Sollied, sissel.sollied@uit.no

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elena Strand, strandelena@gmail.com, tlf: 9056826

Prosjektperiode 07.06.2021 - 30.06.2022

Vurdering (2)

08.04.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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. Behandlingen kan fortsette.

Endringen innebærer en forlengelse av prosjektperioden fra 1.5.22 til 30.6.22.

Kontaktperson: Lisa
Lie Bjordal Lykke til
videre med
prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Flerspråklige barn med sen språkutvikling ”?

Dette er et spørsmål til deg om du kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan språkutvikling hos flerspråklige barn med sen språkutvikling kan styrkes. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å forske på barnehagelærerens arbeid knyttet til språkutvikling hos flerspråklige barn som har sen språkutvikling. Det finnes barn som har forskjellige utfordringer med språkinnlæring, noe som kan påvirke barns læring og utvikling her og nå og i fremtiden. Jeg vil undersøke temaet gjennom individuelle intervju. Prosjektet er en masteroppgave med omfang på ca 60 sider.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT, Norges arktiske universitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en barnehagelærer, du jobber i en flerkulturell barnehage med barnegruppe som består av både etnisk norske og minoritetsspråklige barn. Det vil si du jobber med barn som har ulik språklig og kulturell bakgrunn. Du har erfaring med flerspråklige barn som har sen/forsinket språkutvikling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien retter seg først og fremst mot barnehagen som språklæringsarena, og for å samle inn data vil jeg gjennomføre individuelle intervju av det pedagogiske personalet. Det blir gjennomført personlig intervju som vil ta ca. 45-50 min. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker og deretter transkribert til bruk i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er gitt godkjenning av masterprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at du deltar, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Forskningsdata skal lagres og arkiveres i UiT-godkjente systemer. Det er kun jeg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene under arbeidet med prosjektet. Opplysningene skal kun brukes i mitt prosjekt, og all informasjon vil være anonymisert. Ditt navn eller kommunens navn vil ikke gjøres kjent for andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene vil bli slettet innen oppgaven er ferdig, noe som etter planen er juni 2022

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

På oppdrag fra Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Elena Strand, student: strandelena@gmail.com
- Sissel Sollied, veileder: sissel.sollied@uit.no
- Joakim Bakkevold, personvernombud UiT: personvernombud@uit.no
- Norsk senter for forskningsdata AS: personverntjenester@nsd.no

UiT Norges Arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Elena Strand
Mastergradsstudent i Spesialpedagogikk

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Flerspråklige barn med sen språkutvikling*» og har fått anledning til å stille spørsmål om prosjektet. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan kan barnehagelærere fremme norskspråklige kompetanse hos flerspråklige barn med sen språkutvikling?*

Forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår barnehagelærere begrepet *sen språkutvikling*?
- På hvilken måte kartlegges språkutviklingen hos flerspråklige barn?
- Hvilke tiltak som vektlegges i arbeid med flerspråklige barn som har sen språkutvikling?

Innledning

Takke for at informanten stiller opp

Fortelle om formålet til intervju

Fortelle hvordan dataene blir behandlet

Kort gjennomgang av hva intervju vil handle om

Hvor lang tid blir det å ta

Bakgrunnsinformasjon

Hva slags utdanning har du?

Hvilke erfaringer har du?

Hva er dine erfaringer med flerspråklige barn i barnehage?

Barn med sen språkutvikling

Hva legger du i begrepet flerspråklighet?

Hva legger du i begrepet «sen språkutvikling»?

Hvilken erfaring har du med flerspråklige barn som har sen språkutvikling?

Hvordan får du mistanke at et barn har sen språkutvikling (for eksempel: språkforståelse, vansker å uttale lyder, uforståelig språk)?

Har du noen tanker rundt hvorfor noen flerspråklige barn kan ha sen språkutvikling?

Utredningsarbeid

Hvordan starter utredningsarbeid?

Hva er hensikten med kartleggingen, synes du?

Hvilke kartleggingsverktøy bruker du for å kartlegge flerspråklige barn med sen språkutvikling?

Har du erfart noen utfordringer knyttet til kartlegging?

Samarbeid

Hvem er det aktuelt å samarbeide med i situasjoner når flerspråklige barn med sen språkutvikling trenger hjelp (tospråklig assistenter/foreldre eller andre)?

Hvordan opplever du samarbeid med foreldre til flerspråklige barn?

Språkstimulerende arbeid

Hvorfor er det viktig med tidlig språkstimulering synes du?

Hvem er ansvarlig for språkstimulerende arbeid i din barnehage/avdeling?

Hvordan tilrettelegges det for språkstimulering hos flerspråklige barn som har sen språkutvikling?

Hvordan organiseres språkstimulerende arbeid (i grupper/individuellt, bestemte tidspunkt)?

Hvilke tiltak settes det inn for å fremme norskspråklig kompetanse når du har mistanke om sen språkutvikling hos flerspråklige barn.

Hvilke tiltak er mest nyttige / best egnet til språkstimulering, synes du?

Hvilke utfordringer etter din erfaring kan oppstå i tiltakene?

Hva gjør du for å unngå/ redusere de ulike utfordringene?

Avsluttende spørsmål

Har du noe å tilføye/utdype?

Takke for at informanten stilte opp!

