

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker

Et kvalitativt studie av barnehagelæreres erfaringer

—

Ann Bente Johansen

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring Juli 2014

Forord

Denne skriveprosessen har vært både lærerik, utfordrende og ikke minst arbeidskrevende. Gjennom arbeidet har jeg fått inspirasjon til og fortsette å fordype meg i det mangfoldige og spennende fagfeltet språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn, selv om prosjektet nå er avsluttet.

Det er flere som har støttet meg underveis i denne prosessen. Først og fremst vil jeg takke de tre barnehagelærerne som valgte å dele sine erfaringer og tanker med meg. Deres erfaringer og tanker utgjør selve grunnlaget for denne oppgaven. Jeg vil også takke min veileder Signhild Skogdal for gode tilbakemeldinger gjennom denne prosessen. Tilbakemeldinger som har inspirert og medført til fornyet kunnskap. Videre vil jeg takke mine medstudenter for alle gode diskusjoner og refleksjoner dere har gitt meg muligheter til alle delta i løpet av disse årene. Ønsker også å takke min mor, Risten, som alltid stiller opp.

Tromsø juli 2014

Ann Bente Johansen

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon.....	1
1. 1 Bakgrunn og tema	1
1. 2 Problemstilling.....	2
1. 3 Forforståelse og posisjon.....	3
1. 4 Perspektiv	4
1. 5 Avklaring av begreper	4
<i>1. 5. 1 Barn med minoritetsspråklig bakgrunn.....</i>	<i>4</i>
<i>1. 5. 2 Morsmål</i>	<i>4</i>
1. 6 Presentasjon av oppgavens oppbygging og avgrensninger.....	5
2 Teoretisk bakgrunn	7
2. 1 En minoritetsspråklig situasjon	8
<i>2. 1. 1 Morsmål</i>	<i>8</i>
<i>2. 1. 2 Tilegnelse av første- og andrespråk.....</i>	<i>11</i>
<i>2. 1. 3 Samarbeid med foreldre</i>	<i>13</i>
2. 2 Språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn	14
<i>2. 2. 1 Beskrivelse språkvansker</i>	<i>14</i>
<i>2. 2. 2 Spesifikke språkvansker.....</i>	<i>15</i>
<i>2. 2. 3 Kommunikasjon og språk.....</i>	<i>15</i>
<i>2. 2. 4 Språk.....</i>	<i>16</i>
<i>2. 2. 5 Språkvansker eller flerspråklig utvikling?</i>	<i>17</i>
2. 3 Kartlegging av språkvansker	22

2. 3. 1 Kartlegging av språk i barnehagen.....	23
2. 3. 2 Systematisk og usystematisk kartlegging.....	24
2. 4 Språkmiljøet i barnehagen	25
2. 4. 1 Tilrettelegging i barnehagen.....	25
2. 4. 2 Språk og kontekst	27
2. 4. 3 Tilrettelegging for ordforråd og begrepsforståelse	28
2. 4. 4 Leken som læringsarena.....	28
2. 4. 5 Tilrettelegging i rutinesituasjoner.....	29
2. 4. 6 Verdien av tidlig innsats i forhold til språkvansker	30
3 Metode	32
3. 1 Valg av metode.....	32
3. 2 Det kvalitative forskningsintervjuet	33
3. 2. 1 Det semistrukturelle forskningsintervjuet	34
3. 3 Forskningstilnærming.....	35
3. 4 Utvalg av informanter	36
3. 5 Intervju.....	38
3. 5. 1 Gjennomføring av prøveintervju og intervjuer	38
3. 5. 2 Bearbeiding og transkribering av intervjuene	39
3. 6 Analysemetode	40
3. 7 Reliabilitet, validitet og forskerrollen.....	41
3. 7. 1 Reliabilitet.....	41
3. 7. 2 Validitet	42
3. 7. 3 Validitet i forskerrollen	43

3. 7. 4 <i>Forskningsetiske prinsipper</i>	44
4 Presentasjon, analyser av data og drøfting av funn	47
4. 1 En minoritetsspråklig situasjon	47
4. 1. 1 <i>Morsmålets betydning</i>	47
4. 1. 2 <i>Språkutvikling til barn med minoritetsspråklig bakgrunn</i>	51
4. 1. 3 <i>Samarbeid med foreldre</i>	55
4. 2 Språkvansker og faktorer som vekker mistanke om språkvansker ..	57
4. 2. 1 <i>Språkvansker</i>	57
4. 2. 2 <i>Faktorer som vekker mistanke</i>	61
4. 3 Kartlegging av språkvansker	64
4. 4 Tilrettelegging av språkmiljøet	66
4. 4. 1 <i>Barnas forutsetninger</i>	66
4. 4. 2 <i>Ordforråd og begrepslæring</i>	67
4. 4. 3 <i>Lek</i>	69
4. 4. 4 <i>Rutinesituasjoner</i>	70
4. 4. 5 <i>Organisatoriske forhold</i>	71
4. 4. 6 <i>Tospråklig personale</i>	72
4. 4. 7 <i>Utfordringer</i>	74
5 Avslutning	76
5. 1 Oppsummering	76
5. 1. 1 <i>En minoritetsspråklig situasjon</i>	76
5. 1. 2 <i>Språkvansker og faktorer som vekker mistanke om språkvansker</i>	77
5. 1. 3 <i>Kartlegging av språkvansker</i>	78
5. 1. 4 <i>Tilrettelegging av språkmiljøet</i>	79

5. 2 Refleksjoner	80
Referanser	81
Vedlegg.....	85
Intervjuguide	85
Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt gjennom intervju	88

1 Introduksjon

1. 1 Bakgrunn og tema

Språkvansker omtales gjerne som en skjult vanske i og med at vanskene ofte avdekkes og kartlegges sent (Bele, 2012). Likevel er språkvansker et relativt vanlig problem blant barn i førskolealder og er en av de mest utbredte årsakene til at førskolebarn henvises til Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). I en norsk undersøkelse rapporterer ledere av PPT at 48% av alle henviste saker fra barnehager i 2009 var knyttet til utfordringer med språk og kommunikasjon, resultatene understøttes av fagansattes rapporteringer (Cameron, Kovac & Tveit, 2011). En annen norsk undersøkelse, basert på foreldrerapportering, indikerer at én av ti barn i aldersgruppen 6 - 10 år har språkvansker (Hollung - Møllerhaug, 2010). Resultatene fra det norske studiet samsvarer med internasjonale studier. Leonard (2000) anslår forekomsten av spesifikke språkvansker til cirka 7 % i av alle 5 - åringer. Tidlig intervensjon kan i en del tilfeller føre til at omfanget av vanskene reduseres (Lyster, 2012).

Når begrepene tidlig innsats og forebygging introduseres i St. Meld. Nr. 16 (2006 - 2007) *...og ingen sto igjen*, fremheves tidlig innsats som en viktig forutsetning i arbeidet med å oppdage og følge opp de som trenger særskilt hjelp og støtte i utdanningssystemet. Den politiske vektleggingen vises også i påfølgende St. Meld. 41 (2008 - 2009) og Meld. St. 18 (2010 - 2011). Barnehagen har en sentral rolle i dette arbeidet. På grunn av muligheten for å komme med tidlig innsats og forebyggende tiltak på et tidlig tidspunkt i barnets liv. Tidlig innsats og forebygging knyttes spesielt til barns læring, sosiale- og språklige utvikling. Det vises til barnehagens avgjørende rolle når det gjelder tidlig innsats i forhold til forebygging av barns språkvansker. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn nevnes spesielt, det kommer frem at det er en gruppe som kan ha særskilte språkvansker.

Mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan være vanskelig å utrede for hjelpeapparatet. Det kan være en utfordring å vurdere om disse barna har spesifikke språkvansker, som fordrer en spesiell tilrettelegging. Eller om det er midlertidige vansker i sammenheng med innlæring av et andrespråk, og derav behov for andre typer tilrettelegging (Egeberg, 2013).

Å kjenne til den flerspråklige utviklingen er en viktig forutsetning for å jobbe med barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Egeberg 2013; Kibsgaard & Husby, 2009). Barnehagen er gjennom Rammeplanen forpliktet til å tilrettelegge ut fra det enkelte barns individuelle behov, uavhengig av hvorvidt barnet etter loven har rett til spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Barns rett til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i opplæringslova § 5 - 7 (Opplæringslova, 1998). I barnehagen er pedagogisk leder ansvarlig i prosessen med å avdekke eventuelle språkvansker blant barn. Når vurderer barnehagelærer at barnehagen og barn med minoritetsspråklig bakgrunn har behov for spesialpedagogisk hjelp? Jeg håper gjennom denne undersøkelsen å bidra til at barnehagelærere reflekterer over egen praksis i møtet med flerspråklighet og språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

1. 2 Problemstilling

Jeg ønsker i denne undersøkelsen å få en forståelse for hvordan barnehagelærere forstår språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Formålet med oppgaven er, i tråd med en fenomenologisk tilnærming, å avdekke sentrale fenomener relatert til språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn erfart av barnehagelærere. Mitt ønske er at disse erfaringene kan bidra til å utvide forståelsen barnehagelærere har av flerspråklig utvikling og språkvansker.

Problemstillingen som danner bakgrunn for undersøkelsen:

Hvilken forståelse har barnehagelæreren i barnehagen av språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

I undersøkelsen fokuseres det på barnehagelæreres refleksjoner rundt arbeidet med minoritetsspråklige barn og språkvansker i barnehagen. Sentralt i undersøkelsen vil være hvilken forståelse barnehagelærere har av den flerspråklige utvikling til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Kunnskaper om flerspråklig utvikling er en forutsetning for å jobbe med barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Videre vil faktorer som vekker bekymring om språkvansker og hvordan barnehagelærer går frem når språkvanskene kartlegges være av betydning. Tilrettelegging av språkmiljøet og derav tidlig innsats, vil være vesentlige

begreper. Da undersøkelser indikerer at tidlig intervensjon i enkelte tilfeller kan bidra til å redusere omfanget av vanskene.

Forskningsspørsmål som utdyper problemstillingen:

1. Hvilken forståelse har barnehagelæreren av språkutviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn?
2. Hva oppfatter barnehagelæreren som språkvansker og hvilke faktorer fører til mistanke om at barn med minoritetsspråklig bakgrunn har språkvansker?
3. Hvordan kartlegger barnehagelæreren språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn?
4. Hvilken forståelse har barnehagelæreren av tilrettelegging av språkmiljøet og tidlig innsats når det er mistanke om språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

1. 3 Forforståelse og posisjon

Min utdanning som førskolelærer fra 1999, samt videreutdanning i 1. avdeling spesialpedagogikk etter endt grunntdanning, danner bakgrunn for valget av dette masterstudiet i spesialpedagogikk. Jeg er av oppfatning at barnehagen har en viktig rolle når det gjelder å avdekke eventuelle språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. I løpet av yrkeserfaring som pedagogisk leder har jeg fått innblikk hvilke eventuelle utfordringer barnehagelærere kan møte på når det gjelder å kartlegge og å avdekke språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg har også gjennom yrkeserfaring fått muligheter til å bli kjent med og arbeide med barn og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Gjennom dette samarbeidet har jeg fått innblikk i hvordan foreldre kan oppleve bekymringer i forhold til barns utvikling av språk. Disse erfaringene har vært med på å prege meg og de oppfatningene jeg tar med meg inn i undersøkelsen. Egen interesse for språk og språkutvikling, og da spesielt barn med minoritetsspråklig bakgrunn, har også innvirket på valg av tema.

1. 4 Perspektiv

I denne undersøkelsen er barnehagelæreren i barnehagen sitt perspektiv valgt. Det fokuseres på de pedagogiske ledernes forståelse av et fenomen. Det utelukker barneperspektivet, foreldreperspektivet, perspektivet til annet barnehagepersonell eller perspektivet til pedagogisk psykologiske rådgivere. Når det gjelder språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn så vil alle perspektiver være tilstede. En helhetlig forståelse av perspektivene og hvordan de påvirker hverandre vil være hensiktsmessig. Dette gjelder både under kartlegging og den videre tilrettelegging av språkmiljøet i barnehagen. Det er viktig å ta med i betraktning barnets språklige, sosiale og emosjonelle utvikling.

1. 5 Avklaring av begreper

1. 5. 1 Barn med minoritetsspråklig bakgrunn

I undersøkelsen brukes benevnelsen barn med minoritetsspråklig bakgrunn om gruppen barn det fokuseres på. Begrepet brukes i fagkretser så vel som i ulike styringsdokumenter, og avgrenser det til å omhandle barn i førskolealder med annen etnisk bakgrunn enn norsk, samisk, dansk, svensk og engelsk (Egeberg, 2007; Egeberg, 2012; Meld. St. 18 (2010- 2011); St. Meld. nr. 23 (2007- 2008); St. Meld. Nr. 41 (2008- 2009)). Definisjonen er også knyttet til ”tilskudd for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder” (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

1. 5. 2 Morsmål

Å være et minoritetsspråklig barn innebærer i undersøkelsen å være to- eller flerspråklig med minoritetsbakgrunn, og et morsmål som ikke er det norske majoritetsspråket i samfunnet. I noen tilfeller vil barn ha to morsmål, da har de lært to førstespråk i hjemmet i oppveksten. Morsmål defineres på flere ulike måter.

I denne undersøkelsen er følgende definisjon valgt:

Med førstespråk mener vi her en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelses- og identitetsmessig (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27).

Betegnelsen andrespråk vil bli brukt om det andre språket barnet lærer. Dette vil vanligvis være norsk i Norge og tilsvarer betegnelsen majoritetsspråk. Barnets morsmål og kultur vil være en minoritet, sammenlignet med majoriteten. Det innebærer at barn blir språklige minoriteter og ofte opplever at det er få personer som snakker deres morsmål (Engen & Kulbrandstad, 2004; Skutnabb – Kangas; 1981, Øzerk, 2006). Barn med minoritetsspråklig bakgrunn har ofte mer begrensede erfaringer med morsmålet enn majoritetsspråklige barn. Morsmålet erfares ikke gjennom for eksempel radio, tv, bøker eller skrift på skilt eller plakater (Valvatne & Sandvik, 2002).

1. 6 Presentasjon av oppgavens oppbygging og avgrensninger

Denne prosjektrapporten består av fem kapitler. I kapittel 1 presenteres undersøkelsens bakgrunn, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Egen forforståelse redegjøres for og utdypes. Videre avklares sentrale begreper i undersøkelsen.

Kapittel 2 er et teorigapittel. Aktuell og relevant teori rundt de sentrale begrepene barn med minoritetsspråklig bakgrunn, språkutvikling, språkvansker, kartlegging og tilrettelegging av språkmiljøet og tidlig innsats belyses.

I kapittel 3 redegjøres det for oppgavens metodologi som omfatter forskningstilnærming, valg og begrunning av metoder og analyse. Videre redegjøres det for gjennomføring av undersøkelsen samt reliabilitet, validitet og forskningsetiske prinsipper.

I kapittel 4 presenteres analyse og drøfting av det jeg oppfatter som sentrale funn i undersøkelsen. Funnene knyttes opp mot den teoretiske rammen jeg har presentert i kapittel 2.

Kapittel 5 er et oppsummeringskapittel. Funnene i undersøkelsen oppsummeres og det gjøres kritiske betraktninger.

I undersøkelsen refererer benevnelsen språk både til språkforståelse og den muntlige talen, som innebærer språkproduksjonen. Språket ses i sammenheng med målet for aktiviteten, som er å kommunisere og å formidle meningsinnholdet mellom en person til en/ flere andre. Vansker med språket vil innvirke på språkforståelse og språkproduksjon i kommunikasjon. Språket uttrykkes ikke alltid gjennom tale. Undersøkelsen har med andre ord unnlatt tegnspråk, svaksynte og blinde. Det utelukker ikke at flerspråklighet og språkvansker også kan forekomme hos denne gruppen barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Språkvansker i denne undersøkelsen vil i det vesentlige handle om barn med spesifikke språkvansker. Dermed omfattes ikke generelle språkvansker. Der vansken er en konsekvens eller relatert til en annen diagnose eller funksjonshemming. Det vil være utenfor undersøkelsens formål. Ved generelle språkvansker er problemene med å tilegne seg språket sekundære. Vanskene omfatter svekkelser på flere områder enn den språklige. Da kan språkvansken være en konsekvens av eller relatert med en annen diagnose/ funksjonshemming som hørselshemming, utviklingshemming, autismespekteret og ulike syndromer eller nevrologiske skader (Monsrud, 2013; Rygvold, 2014). Generelle språkvansker og spesifikke språkvansker kan imidlertid manifestere seg med samme ytringsformer, selv om årsak og barns generelle utvikling vil være ulik (Rygvold, 2014).

2 Teoretisk bakgrunn

Dette kapitlet vil inneholde en oversikt over teorigrunnlaget valgt som referanseramme for å belyse undersøkelsens problemstilling. Kapitlet presenteres i fem deler. Den første delen beskriver barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkutvikling i denne barnegruppen. Den andre delen beskriver språkvansker og hvordan språkvansker kan komme til syne blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Den tredje delen presenterer litteratur som beskriver kartlegging av språk. Den fjerde delen beskriver tilrettelegging av språkmiljøet i barnehagen når det er mistanke om språkvansker. Kapitlet skal gi grunnlag for drøftingen av de empiriske funnene.

Studiet grunner i et sosiokulturelt perspektiv. Det sosiokulturelle perspektiv bygger på konstruktivistisk teori, men vektlegger kunnskap konstruert gjennom samhandling i en historisk og kulturell kontekst, og ikke primært som individuelle prosesser. Interaksjon og samarbeid blir sett på som sentrale elementer for læring (Dysthe, 2001). Den russiske forskeren Lev Semenovich Vygotsky (1896 - 1934) er sentral i den sosiokulturelle tilnærmingen (Dysthe, 2001; Rommetveit, 2008; Strandberg, 2008). Vygotskys vitenskapelig produksjon er omfattende, arbeidet hans dekker et bredt felt innenfor pedagogikk og psykologi (Bråten, 1996). Sentrale elementer i denne undersøkelsen vil være Vygotskys sosiokulturelle syn på språk og læring. Vygotsky mente at sosialt samspill og fellesskap er grunnlaget for læring, og at alle barnets evner stammer fra og må ses i sammenheng med sosiale relasjoner (Strandberg, 2008). I sosiokulturelt perspektiv er ”mediering” et sentralt begrep (Bele, 2012; Strandberg, 2008). Begrepet mediering blir brukt om alle typer støtte eller hjelpemidler som anvendes i læringsprosessen, det kan være andre mennesker eller ulike typer redskap, også kalt artefakter (Dysthe, 2001). Språket er i følge Vygotsky ikke bare den viktigste kulturelle medierende redskapen for læring, men også selve grunnlaget for at læring og tenkning skjer (Bele, 2012; Dysthe, 2001). Den norske professoren Ragnar Rommetveit er vesentlig i det sosiokulturelle perspektivet (Bele, 2012; Dysthe, 2001). Han beskriver blant annet den dialogiske forståelsesrammen, dialogismen, og vektlegger at språklig meningsformidling må forstås i sammenheng med kontekst. I kommunikasjon er samtalepartnere gjensidige og begge er medansvarlig (Wold, 2012).

2. 1 En minoritetsspråklig situasjon

I begrepsavklaringen i kapittel 1 redegjøres det for begrepet *barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. Denne delen tar for seg en beskrivelse av barn med minoritetsspråklig bakgrunnssituasjon i barnehagen. Fellesnevneren for barn med minoritetsspråklig bakgrunn er at de vil ha et annet morsmål enn norsk. I undersøkelsen knyttes morsmål opp mot barnets identitet, derfor belyses sosialiseringsteori som tar utgangspunkt i sosiale og kulturelle kontekster. Videre belyses utvikling av morsmålet og andrespråket. Til slutt redegjøres det for betydningen av foreldresamarbeid, da Rammeplanen spesielt nevner betydningen av samarbeid med denne foreldregruppen.

2. 1. 1 Morsmål

Slik denne undersøkelsen forstår morsmål er dette nært knyttet opp mot barnets identitet. Denne forståelsen understøttes i Rammeplanen, som fremhever viktigheten av tilstedeværelse av morsmålet i barnehagen og språkets betydning for identiteten til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. I kapittel 2. 5 står det:

Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 35).

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 35).

Det er mange grunner til at barn bør få utvikle morsmålet sitt. Et viktig moment er morsmåletts rolle når det kommer til barnets muligheter til å kommunisere med foreldre og andre slektninger, og derav en del av barnets identitetsutvikling (S. Sand, 2008). Med et slik grunnlag vil sosialiseringsteori som belyser hvordan møtet mellom de ulike språklige og kulturelle kontekstene innvirker på barns identitetsutvikling være sentralt.

Hoëm (1990) definerer sosialisering slik:

Vanligvis blir sosialisering sett som den prosess individet eller grupper av individer gjennomgår fram mot sin beviste opplevelse av seg som menneske og videre frem til de ulike oppfattelser av seg selv i de ulike sosiale sammenhenger det måtte gjennomleve. I denne prosessen overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles og erkjennelse av egenverdi etableres (...) sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomener og faktorer som kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold (Hoëm, 1990, s. 13).

Hoëm (1990) er opptatt av at menneskers utvikling skjer i en samfunnsmessig og kulturell prosess, i et gjensidig samspill mellom individet og samfunnet. Sosialiseringprosesser innvirker på danning av individets identitet. Kultur formidles og tilegnes i sosialiseringprosessen, og utvikles og videreføres. Hoëm (1990) skiller mellom identitetsdannelse som et sosialt og et psykologisk fenomen. Det sosiale aspektet tar for seg det S. Sand (2008, s. 57) kaller utviklingen av den kulturelle identiteten. Den kulturelle identitet refererer til gruppetilhørighet, hvem individet identifiserer seg med, og hvilke verdier, normer og språk som eksisterer i et gitt miljø. Det psykologisk siden omfatter hvordan individet rangerer seg selv i forhold til andre, og hvordan opplevelsen av å være ulik fra andre utarter seg (S. Sand, 2008, s. 57).

Barnehagens ansvar når det gjelder barns utvikling av både den kulturelle identiteten og den psykologiske siden kommer frem i kapittel 2.4 "Sosial kompetanse". Der står det at "barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen og personlige og kulturelle identitet" (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 34). T. Sand (2008) skriver at sosialisering både har en primær og en sekundær side. Den primære sosialiseringen beskrives som den sosialisering som starter i barnets hjem og i familien. Den sekundære sosialiseringen beskrives som den sosialisering som skjer i senere tid, når andre arenaer for sosialisering kommer inn i barnets liv. Det kan være barnehagen, tv og venner. Sosialisering forklares også ut fra en formell og en uformell side. Den uformelle sosialisering skjer i hjemmet, i familien, sammen med venner, naboer, på fritiden og på arenaer der oppdragelse ikke er planlagt og bevisst. Den formelle sosialiseringen skjer i planlagte og organiserte former, som undervisning eller tilrettelagte aktiviteter.

Et annet moment er at et godt utviklet morsmål vil støtte utvikling av andrespråket (S. Sand, 2008). I kapittel 3. 1 i Rammeplanen under fagområdet ”Kommunikasjon, språk og tekst” står det at personalet skal ”oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk” (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 41). Barn utvikler språket i språkspesifikk kontekst (Thurmann - Moe, 2013). Ord og begreper barnet har tilegnet gjennom erfaringer på morsmålet vil ofte la seg overføre til den norske konteksten og barnets andrespråk. Barnet behøver da bare å lære seg den norske termen for et allerede etablert begrep (S. Sand, 2008).

Hvordan fremme morsmålsutvikling i barnehagen? Barnehagen har et ansvar når det gjelder anerkjennelse og en positiv oppfatning av barnets førstespråk og bakgrunn (Egeberg, 2012). S. Sand (2008) fremhever tre viktige faktorer som fremmer morsmålsutvikling i barnehagen: 1. Positive holdninger blant personalet til alle barns morsmål. 2. Flere barn med samme morsmål i samme gruppe/ barnehage. 3. Tospråklig personale som snakker barnas språk. Regjeringen har øremerket tilskudd, ”Tiltak for å bedre språkforståelse blant minoritetsspråklige barn i førskolealder F- 01- 11” (videre omtalt som tilskuddsordningen) (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Tilskuddsordningen skal bidra til at kommunene kan utforme tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Dette omfatter blant annet målrettet språkstimulering, herunder tospråklige assistenter. S. Sand (2008) skriver at tospråklig personale antageligvis er den faktoren som støtter morsmålsutviklingen best i barnehagen. Tospråklig personale som snakker morsmålet kan gi barnet muligheter til:

- å forstå og selv gjøre seg forstått
- å gi uttrykk for tanker, meninger og følelser (medvirkning)
- å utforske og utvide sin kunnskap
- å delta likeverdig i lek og andre aktiviteter
- å forberede seg til aktiviteter og innhold i barnehagen, samt å bearbeide inntrykk i etterkant av aktiviteter (Gjervan & Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34).

I enkelte kommuner kan det være vanskelig å skaffe morsmålsstøtte. Rambøll Management Consulting har foretatt en evaluering av tilskuddsordningen på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Rapporten viser at 30 % av kommunene mener ordningen i svært høy eller høy grad har bidratt til at kommunene kan utforme tiltak for språkforståelse.

Evalueringen viser også at det meste av støtten brukes til språkstimulering på norsk, deretter til innkjøp av materiell og tospråklig personale. Tendensen i de mindre kommunene er å anvende midlene til innkjøp av materiell, mens de større kommunene anvender midlene til tospråklig personale. Rapporten stiller derav spørsmål om de mindre kommunen er i stand til å ivareta barns morsmål, og Rammeplanens intensjoner (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2. 1. 2 Tilegnelse av første- og andrespråk

De språklige ferdigheter til barn med minoritetsspråklig bakgrunn vil være på to- eller flere språk. Videre omtales det som flerspråklig utvikling. Hagtvet (2002) skriver at kunnskaper om alderstypiske trekk når det gjelder barns språkutvikling er en forutsetning for å avdekke språkvansker. Det er også nødvendig å ta med i betraktning at det er store variasjoner innenfor den språklige utviklingen til barn. Barnehagelærere som jobber med barn med minoritetsspråklig bakgrunn må i tillegg inneha kompetanse om den flerspråklige utviklingen (Egeberg, 2013; Kibsgaard & Husby, 2009).

Språklige ferdigheter skilles i språkforståelse og språkproduksjon. Barnet utvikler språkforståelse før produksjon av tale, i et aktivt samspill med omgivelsene sine (von Tetzchner et al., 2011). Bloom & Lahey (1978) beskriver utvikling av forståelse og produksjon i et gjensidig samspill med hverandre. Det første ordet barnet lærer å forstå, er ikke nødvendigvis det første ordet barnet bruker verbalt. Barn må tilpasse ord og strukturer i forhold til ulike kontekster, for å kunne lære og bruke dem. I følge dem representerer forståelse og produksjon ulike prosesser som innvirker på hverandre gjennom de ulike fasene i utviklingen av et språk. De språklige ferdigheter når de gjelder flerspråklig utvikling deles gjerne inn i to grupper; reseptive ferdigheter, som er språkforståelse og produktive ferdigheter, som er språkproduksjon (Baker 2011; Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2006). På de reseptive ferdighetene innebærer den ene delferdigheten å lytte, den andre delferdigheten er å lese. På de produktive ferdighetene innebærer den ene delferdigheten å snakke og den andre er og skrive (Baker 2011; Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2006).

Tidspunkt for innlæring av to- eller flere språk er av betydning. Simultan tospråklighet, oppnår barn før 3- års alder når de tilegner seg to eller flere likeverdige språk på samme tid. Barnet vil lære begge språkssystemene parallelt, under forutsetning av at begge språkmiljøene

er tilfredsstillende (Egeberg, 2011b; Øzerk, 2006). De fleste barn med minoritetsspråklig bakgrunn i Norge vokser opp som suksessiv tospråklige. Det innebærer at morsmålet læres først. Barn med suksessiv språkutvikling vil dermed ha utviklet ord og begreper på morsmålet sitt. Deretter læres norsk når de eksponeres for dette språket. I slike tilfeller vil morsmålet være det primære språket (Thurmann - Moe, 2013; Øzerk, 2006). Barns tilegnelse av et andrespråk, følger i prinsippet de samme stadiene som et barn med enspråklig utvikling. Det innebærer at barn som tilegner seg et andrespråk suksessivt vil begynne på nytt og repeterer stadiene i den språklige utviklingen på det andre språket (Egeberg, 2012; Thurmann - Moe, 2013).

Barn med minoritetsspråklig bakgrunn sosialiseres inn i flere språklige og kulturelle kontekster. En additiv tospråklig utvikling innebærer i følge Øzerk (2008) at innlæring av andrespråk ikke skjer på bekostning av førstespråkets utvikling. Dette medfører en språkutvikling der barn får muligheter til å utvikle sitt morsmål på samme tid som de lærer og utvikler sitt andrespråk på en aldersadekvat måte. En subtraktiv tospråklig utvikling innebærer en oppvekstsituasjon der sosialisering og påvirkninger i barns språkmiljø innvirker til å hemme utvikling av barnets morsmål, mens barnet lærer og utvikler sitt andrespråk. Konsekvensen av dette kan i følge Øzerk (2008) bli at barn lærer andrespråket, men morsmålsferdighetene reduseres.

Barn som lærer to (eller flere) språk, utvikler seg, gjør erfaringer og lærer gjennom begge språkene. Kunnskaper innlært gjennom det ene språkssystemet, er tilgjengelig gjennom nye språk som læres (Egeberg, 2011b). Cummins (Cummins, 1984, 2000, gjengitt etter Thurmann- Moe 2013, s. 80- 81) beskriver forholdet mellom første og andrespråket gjennom ”Dual isfjellmodellen”. De observerbare toppene av isfjellet består av de språklige kodene som uttrykkes i det daglige. Det dreier seg om uttale, intonasjon, grammatikk og så videre. Under vannflaten ligger isfjellets felles kognitive språklige fundament. Det språklige fundamentet kan bestå av meningsinnhold, læringsstrategier med utgangspunkt i barnet erfaringer og kunnskaper. Språkene er i et gjensidig påvirkningsforhold. Morsmålet og andrespråket bidrar til hverandres utvikling. Cummins poeng er at dersom det språklige fundamentet er godt, vil språklige ferdigheter som allerede er utviklet på morsmålet bidra og kunne overføres fra morsmålet til andrespråket og vice versa.

2. 1. 3 Samarbeid med foreldre

Styrer og pedagogisk leder er i følge Rammeplanen ansvarlige når det gjelder å ta initiativ til og legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet og foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Når det gjelder barn med minoritetsspråklig bakgrunn vil samarbeid mellom barnehage og foreldre være av betydning. Foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn nevnes spesielt. I Rammeplanen står det:

I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt. Dette forutsetter at personalet er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 18).

Formuleringen vektlegger barnehagelærere som er bevisst og tydelig i egen yrkesrolle, og trygg på egen kompetanse. Slik jeg tolker denne formuleringen omfatter det barnehagelæreres refleksjoner over egen praksis og holdninger i møte med foreldre fra andre land. Det omfatter også at barnehagelærere har eller anskaffer seg den nødvendige kompetansen. Et godt utgangspunkt for samarbeid vil være å møte barn og foreldre med ulike erfaringer og tradisjoner med åpenhet, respekt og anerkjennelse (Egeberg, 2011c; S. Sand, 2008). Ofte fokuseres det på kulturforskjeller i møtet med foreldre. Foreldre skal møtes som enkeltindivider, ut fra deres erfaringer, væremåte og oppfatning av verden. Det innebærer å være nysgjerrig, å lytte, forsøke å finne ut hvordan den andre forstår det samtalene dreier seg om. Et annet viktig moment er å tilpasse egen kommunikasjon og informasjon til den andre (Egeberg, 2011c). Involvering av foreldre som samarbeidspartnere er også vesentlig når det gjelder å avdekke språkvansker. Barnehagelæreren skal ta med i betraktning under utredning av eventuelle språkvansker, betydningen foreldrenes bidrag har for et helhetlig perspektiv på barnet. Informasjon og kunnskaper om kulturell bakgrunn og hva de opplever som betydningsfullt for sitt barn, skal tas med i det videre arbeidet (Egeberg, 2011c).

2. 2 Språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn

I denne delen redegjøres det først for språkvansker og spesifikke språkvansker. Deretter beskrives et kommunikasjonsperspektiv på språk, da språket vanskelig lar seg beskrive uten at målet for talen, kommunikasjon, belyses. Til slutt tas det utgangspunkt i språkets deler og en beskrivelse av hvordan språkvansker og den flerspråklige utvikling kan vise seg hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Barnehagelærerne bør ha kompetanse på dette området slik at de kan skille flerspråklig utvikling fra eventuelle språkvansker.

2. 2. 1 Beskrivelse språkvansker

Språkvansker innebærer at barnet har problemer med å forstå og /eller bruke språket i kommunikasjon med andre. Begrepet språkvansker er i følge Rygvold (2014) en samlebetegnelse. Betegnelsen viser til at det forekommer ulike vansker med språket, uten å beskrive utviklingstakt eller bakgrunn for årsaker. Ottem & Lian (2012) beskriver språket som et system av symboler. Språkvansker kan forstås som vansker med tilgang til symbolsystemet. Konsekvensene av dette kan føre til problemer med språkforståelsen / bli forstått språklig, og vansker med å uttrykke seg språklig.

Barn med språkvansker er ikke ensartet gruppe og en og samme språkvanske kan fremstå ulikt hos barn (Lyster, 2010; Monsrud, 2013; Rygvold, 2014). Det vil være variasjoner i forhold til hvor omfattende vanskene er og hvilke områder som er berørt. Årsaker til problemet og individuelle forskjeller vil også spille inn (Monsrud, 2013). Barn med forsinket språkutvikling er, i følge Rygvold (2014), en gruppe barn som ofte nevnes i forbindelse med språkvansker i barnehagen. Dette er barn som av ulike årsaker ikke tilegner seg språket på en aldersadekvat måte. Det finnes også barn som har vansker med språktilegnelse uten at en helt kjenner årsaken til språkvanskene, disse vanskene betegnes som spesifikke språkvansker (Rygvold, 2014).

2. 2. 2 Spesifikke språkvansker

Spesifikke språkvansker (SSV) er en diagnostisk term som brukes når problemer med språktilegnelse er det primære problemet. Språkferdighetene til barn med SSV vil ikke utvikles som forventet, til tross for at forholdene ligger til rette for en aldersadekvat utvikling (Bele, 2012; Ottem & Lian, 2012, Rygvold, 2014). Barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har SSV vil ha de samme vanskene med språkforståelse og språkproduksjon som barn som lærer ett språk, og vanskene vil derfor komme til uttrykk både på morsmålet som på andrespråket (Monsrud, 2013; Nilsen & Monsrud, 2010).

For å skille SSV fra andre språkvansker bygger definisjonen på eksklusjonskriterier. Om en kan ekskludere en rekke kriterier som; lave skårer på normert språktester, nonverbal IQ på minst 85, fravær av nevrologisk dysfunksjon, ingen hørselsproblemer, ingen anatomisk avvik i taleapparatet, ingen problemer med sosialt samspill kan det være at barnet har SSV (Leonard, 2000; Rygvold, 2014). Definisjonen er ikke udiskutabel, de senere årene har det vært diskusjoner hvorvidt kriteriene ekskluderer grupper som også kan ha SSV (Leonard, 2000; Ottem og Lian, 2012). Helsedirektoratet deler i ISD - 10 SSV i tre undergrupper, ekspressive - , reseptive - eller spesifikke artikulasjonsvansker. Barn med ekspressive vansker har vansker med språkproduksjon, barn som har reseptive problemer har vansker med språkforståelse. Spesifikke artikulasjonsvansker, omhandler vansker med uttalen (fonologiske vansker) eller vansker med artikulasjon (Helsedirektoratet, 2014). Det er uenighet om årsaker til SSV, men nyere forskning indikerer at SSV innebærer utviklingsavvik både kognitivt og biologisk (Lian & Ottem, 2012).

2. 2. 3 Kommunikasjon og språk

Språk og tale må forstås i sammenheng med målet for aktiviteten, å kommunisere (Rygvold, 2009). Rammeplanen slår fast at det er barnehagens oppgave å sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for tanker og følelser. Rammeplanen vektlegger med andre ord barnets kommunikasjon og deltagelse som grunnleggende for språkutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2011a).

Språkforståelse og å bli forstått er vesentlig når vi bruker språket i kommunikasjon (Wold, 2012). Barn med minoritetsspråklig bakgrunn med språkvansker har ofte vansker i kommunikasjon med andre (Egeberg, 2013). Et kommunikasjonsperspektiv på språket er derfor sentralt i denne undersøkelsen. Hvordan kan kommunikasjon beskrives? ”Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske verbet ”communicare” , som betyr å ”gjøre felles” (Valvatne & Sandvik, 2002). Det sentrale i kommunikasjonen mellom mennesker er nettopp at noe deles, eller gjøres felles (Rygvoid, 2009; Valvatne & Sandvik, 2002; Wold, 2012). Kommunikasjon har både en verbal og en ikke-verbal side. Den verbale siden uttrykker mening gjennom talen, talen brukes for å formidle språket. Den ikke-verbale kommunikasjonen innebærer for eksempel meningsuttrykking gjennom kroppsspråk, gester, mimikk, øyekontakt og emosjonelle reaksjoner. Stemmen kan også uttrykke ikke-verbale kommunikasjon. Det uttrykkes gjennom stemmestyrke og kvalitet, pauser i talen, intonasjon, hastighet med mere (Nilsen & Monsrud, 2010; Rygvold, 2009). Den ikke-verbale kommunikasjonen bidrar til at den verbale kommunikasjonen tydeliggjøres og gjør det lettere for mottaker å tolke budskapet (Nilsen & Monsrud, 2010; Rygvold, 2009). Barn med språkvansker har ofte problemer med å tolke de ulike signalene i kommunikasjonen (Lyster, 2010).

Dialogismen vektlegger at kommunikasjonen skjer mellom de involverte, meningskonstruksjon skapes i interaksjonen eller dialogen mellom de som snakker sammen (Dysthe, 2001). Rommetveit (Rommetveit, gjengitt etter Bele, 2012. s. 18) mener en ytring både er talerens og mottakerens bidrag, og like avhengig av hverandre. For at en kommunikasjon skal være vellykket, forutsetter det felles ansvar for og forfatterskap av språklig formidlet mening gitt i kommunikasjonen (Rommetveit, 2008). Videre vektlegger Rommetveit også at felles forståelse av kontekst er av betydning i kommunikasjon.

2. 2. 4 Språk

Språket er i følge Vygotsky det viktigste redskapet vi har for kommunikasjon og samhandling med andre (Bele, 2012). Språket er også viktig for utvikling av barnets identitet og flerspråklige barn knytter identitet til det å være flerspråklig (Sandvik, 2014). ”Å mestre et språkssystem er å følge regler, eller mønstre, blant annet mønstre for hvordan lyder kombineres til ord og ord til setninger i et bestemt språk” (Valvatne & Sandvik, 2002, s. 51).

Hvordan språket brukes i kommunikasjon er sentral i forståelsen av språk (Rygvold, 2009; Valvatne & Sandvik, 2002; Wold, 2012). Barn med flerspråklig utvikling, derav også barn med minoritetsspråklig bakgrunn, må lære seg å mestre språksystemene i flere språk. De må også lære seg å forstå og å gjøre seg forstått i kommunikasjon ved bruk av de ulike språkene (Egeberg, 2012).

Språk som system er komplekst og det kan være enklere å forstå språket ved å ta utgangspunkt i de ulike komponentene i språket. Bloom & Lahey (1978) sin språkmodell anvendes ofte når språk skal beskrives. Modellen tar utgangspunkt i lingvistiske områder og deler språket inn i delene innhold, form og bruk. Språkets innhold består av semantikk, som sier noe om hvilken betydning som uttrykkes gjennom ord, fraser og setninger. Språkets form består av fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi sier noe om hvordan språklyder danner systemer og mønstre. Morfologi omhandler hvordan ord er bygd opp og bøyes i ulike former. Syntaks beskriver hvordan fraser og setninger er bygd opp (Bjerkan 2013b). Språkets bruk består av pragmatikk som sier noe om hvordan språket brukes i kommunikasjon med andre (Rygvold, 2014). Alle delene språket består av er av betydning når barn lærer et språk (Bjerkan, 2013b; Kibsgaard & Husby, 2009). For å bygge opp språksystemet kreves det samspill med andre, samspill fordrer og utvikler kommunikasjonsferdigheter (Egeberg, 2012).

Kunnskap om språkutvikling og strukturen i eget språk er nødvendig for å vurdere språket til barn med et annet morsmål (Bjerkan, 2013a). Å ta utgangspunkt i lingvistikk, som forteller noe om hvordan språkene er oppbygd, synes dermed å være relevant i forhold til undersøkelsens formål. Barnehagelærere må vurdere de ulike delene av språket til barn med minoritetsspråklig bakgrunn, for å vurdere om barnet har språkvansker eller ikke.

2. 2. 5 Språkvansker eller flerspråklig utvikling?

Det kan være utfordrende å skille SSV fra den flerspråklige utviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Egeberg, 2013). SSV omtales ofte som ”the hidden problem”. Vanskene oppdages og kartlegges ofte sent. Det kan ha sammenheng med at vanskene blir tydelige når kravene til oppmerksomhet, hukommelse og resonnering og språk øker (Bele, 2012).

Den flerspråklige utvikling til barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan ha likheter og forveksles med språkvansker, dette vil være spesielt merkbart ved en suksessiv språkutvikling (Bjerkan, 2013c; Egeberg, 2013). I følge Egeberg (2011a) vil det i barnehagen eksistere tilfeller der barn med minoritetsspråklig bakgrunn som utredes for lærevansker, kan relatere vanskene til problemer med andrespråket. I andre tilfeller kan de primære lærevanskene oppdages for sent, siden tiltakene tar utgangspunkt i svake norskferdigheter (Aagaard, 2011). Det som er viktig å ta med i betraktning er at vanskene har ulik årsak (Egeberg, 2013).

Språkvansker viser seg som problemer med språkets innhold, form og/ eller bruk, uavhengig om det er generelle eller spesifikke språkvansker (Nilsen & Monsrud, 2010; Rygvold, 2014). I denne delen tas det utgangspunkt i språkets deler for å si noe om hvordan språkvansker og den flerspråklige utviklingen kan utarte seg på de ulike delene i språket til barn.

Innhold

Den semantiske utviklingen, hvordan barn mestrer innholdssiden av språket, hvilke betydninger som uttrykkes gjennom ord og ordkombinasjoner i språket, er vesentlig i den språklige utviklingen. Semantikk er en forutsetning for læring av språkkompetanse og kunnskaper (Egeberg, 2012). Barn med språkvansker kan få problemer med innholdssiden av språket på ulike måter. Egeberg (2012) skriver at semantiske vansker er vanlig. Det innebærer vansker med ordlæring og betydningen til språklige uttrykk i språket (Egeberg, 2012). Barn med språkvansker har ikke nødvendigvis vansker med den grunnleggende begrepsdanningen. De kan ha vansker utviklingen av vokabularet, og sette ord på begrepene kan være et område som fører til vansker. Barnet kan vite at bil er et transportmiddel, men ha vansker med å lagre, eller hente frem selve ordet for bil (Lyster, 2012). Språkvansker kan gjøre det vanskelig å koble innhold til ord som læres (Egeberg, 2012).

Når det gjelder flerspråklig utvikling vil innholdssiden av språket være viktig. Barna skal ikke bare lære å uttale ordene, men de skal også lære ordenes og ordsammensetningenes betydning (Bjerkan, 2013b). Språkblanding mellom de to språkene kan forekomme når ord som har lik form og ulik betydning forekommer i de ulike språkene (von Tetzchner et al., 2011). Slik som for eksempel "rar" på norsk og dansk (Bjerkan, 2013c; von Tetzchner et al., 2011). Det kan også oppstå problemer når ord i det ene språket har flere bruksområder enn i det andre språket. Et eksempel på det kan være det norske verbet "gå", som noen ganger oversettes til "walk" på engelsk, andre ganger oversettes det til "go".

”Walk” kan på den andre siden oversettes til både ”spasere”, ”gå tur” osv. (von Tetzchner et al., 2011). Bjerkan (2013c) skriver at overføring fra første - til andrespråket av ordforråd forekommer. Dette gjelder fortrinnsvis språk som tilhører samme språkfamilie, og dermed har flere ord som ligner på hverandre. Det kan for eksempel føre til vansker når språkene anvender de samme ordene, men ordene har ulik betydning. Ord som er fonologisk like, eller bortimot like, men med ulik betydning, kan føre til problemer (Bjerkan, 2013c). Et annet språkutviklingsfenomen blant barn som lærer seg flere språk er det Thurmann - Moe (2013) beskriver som splittet ordforråd. Ordforråd og kommunikativ kompetanse utvikles parallelt, men i en språkspesifikk kontekst ut fra egne erfaringer på ulike arenaer. Ulike erfaringer og kontekster i morsmålet og på andrespråket, kan føre til at barnet ikke har den samme språklige kompetansen på de ulike språkene. Noen ord er lært hjemme, noe er lært for eksempel i barnehagen. Det fører til at barna ofte lærer ulike ord på morsmålet og andrespråket, og vil ha et språkrepertoar som er kontekstavhengig (Egeberg, 2012; Thurmann - Moe, 2013).

Form

Vansker med språkets form kommer til syne på ulike måter. Den fonologiske utviklingen handler om språklydenes lydlige og artikulatoriske uttrykk og funksjon, og hvordan språklydene danner systemer og mønstre i de ulike språkene til å uttrykke mening. For å skille de ulike lydkategoriene i et språk brukes enheten fonem i fonologien (Bjerkan, 2013b). Det gjøres et skille mellom fonetikk og fonologi (von Tetzchner et al., 2011). Fonetikken beskriver hvordan språklydene produseres (Bjerkan, 2013b). Det innebærer i følge von Tetzchner et al. (2011), hvordan språklydene blir artikulert, i henhold til munnmotorikk og taleorganenes stilling når språklydene uttales. Eller den akustiske siden som omhandler hvordan språklydene produseres og omdannes til lydbølger og oppfattes. Fonetikken utgjør grunnlaget for fonologien (Hagtvet, 2002). Fonologi er også relevant å ta hensyn til når man jobber med ordforrådsutvikling, da variasjoner i språklydene gir betydningsendringer mellom ord (Bjerkan, 2013b). De fonologiske vanskene utarter seg som artikulasjonsvansker eller språklydsvansker (von Tetzchner et al. 2011). Barn med fonologiske vansker anvender ikke språklydene som forventet. De kan ha vansker med å skille fonemene fra hverandre og å danne et meningsinnhold ut av ordene, og kan erstatte eller forveksle språklydene (Rygvold, 2014). I noen tilfeller kan det være at barn med språkvansker ikke nødvendigvis har vansker med artikulasjon av språklydene, men å oppfatte at språklyder bidrar til å formidle en bestemt mening (Rygvold, 2014). Når det gjelder å vurdere den fonologiske utviklingen er det i følge

von Tetzchner et al. (2011) nødvendig av se den i lys av barnets ordforråd, den semantiske utviklingen og språkets innhold.

Når det gjelder den fonologisk utvikling må barn med minoritetsspråklig bakgrunn lære seg fonemsystemet til både morsmålet og andrespråket (von Tetzchner et al., 2011). Ved en suksessiv språkutvikling kan det i følge Bjerkan (2013c) se ut som om førstespråket innvirker på tilegnelse av fonologien i et andrespråk. Hvilke aspekter ved norsk fonologi et barn som lærer norsk som andrespråk vil ha vansker med, avhenger av morsmålet. Blant annet kan ulike vokalsystemer mellom morsmålet og andrespråket føre til vansker med å skille mellom, og å produsere de ulike lydene i andrespråket. Intonasjonen (setningsmelodien) er ulik i alle språk, og kan være et aspekt som kan være vanskelig å mestre for barn som lærer norsk som andrespråk. I mange tilfeller er det intonasjonen som forteller ytringens betydning. For eksempel om det er et spørsmål, en påstand eller om det er en spøk. På norsk er det for eksempel vanlig å ha en høy tone på slutten av et spørsmål, og lav tone på slutten av en påstand (Bjerkan, 2013c). Det må også tas med i betraktning at avvik i barns tale sammenlignet med voksenspråket er vanlig frem til 4 - 5 års alder. Noen barn har vansker med lyder helt frem til skolealder (Hagtvet, 2002).

Den syntaktiske utviklingen, skriver Bjerkan (2013b), beskriver hvordan ord kan bygges sammen til ytringer og setninger. Hvilke ordkombinasjoner som kan stå sammen, og utgjøre et setningsledd. Rekkefølgen ordene skal stå i og rekkefølgen leddene i en setning skal stå i. Rygvold (2014) skriver at hvis barn har vansker med syntaks, kommer det gjerne til syne ved at barn med SSV begynner senere å sette ord sammen til flerordsytringer. De bruker også oftere kortere setninger. Syntaktisk er norsk et subjekt- verbal- objekt språk (SVO). Den mest utbredte og grunnleggende setningsstrukturen er SVO ("Tom kjører bil") (Bjerkan, 2013c). Vansker med syntaks vises ved at barn med SSV også kan anvende også grunnmønsteret SVO i spørresetninger ("hvem Tom leker med") og ved negasjon ("Tom ikke syklet") (Rygvold, 2014).

Den syntaktiske utviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn som lærer et førstespråk og andrespråk simultant følger hovedsakelig en enspråklig utvikling (von Tetzchner et al., 2011). Syntaktiske forhold kan i følge Bjerkan (2013c), overføres, forutsatt at språkene ikke er så ulike. Syntaktisk er norsk som sagt et SVO – språk. En slik setningsstruktur er i følge Bjerkan (2013c) ikke det barn som lærer norsk som andrespråk vil ha størst vansker med. Da

dette er en vanlig setningsstruktur i flere språk. Da vil V2 regelen, som forteller at i en hovedsetning skal verbet stå på andre plass, ofte være vanskeligere for barn som lærer norsk som andrespråk. Når et annet ledd enn subjektet kommer først i en setning, flyttes subjektet til plassen etter verbet. (”I går kjørte Tom bil”, ikke ”i går Tom kjørte bil”).

Den morfologiske utvikling omhandler i følge Bjerkan (2013b) ordstruktur. Hvordan ordene, som består av mindre deler som har uttrykk og betydning, er bygd opp og hvordan ordene bøyes i ulike former. ”En morf er en morfologisk enhet som har uttrykk og mening, og som ikke kan deles i mindre enheter med uttrykk og mening” (Bjerkan, 2013b, s. 23). Når det gjelder morfologiske vansker hos barn med SSV så vil de ha større vansker med ordbøyninger, og ordsammensetninger sammenlignet med jevngamle (Rygvoid, 2014). Begrenset eller at barna i liten grad anvender ordbøyninger, gjør at språket til barn med SSV har likheter med språket til yngre barn (Leonard, 2000).

Når det gjelder den flerspråklige utviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn så kommer ikke førstespråkets innvirkning på morfologien like godt frem, i følge Bjerkan (2013c). Videre skriver hun at det ikke er så vanlig med språklige overføringer, dersom morfologien på første og andrespråket er ulike. Språk som hører til samme språkfamilie, vil oftest ha flere likheter seg i mellom. Noe som ofte ikke er tilfelle med språk utenfor språkfamilier. Norsk tilhører den germanske delen av den indoeuropeiske språkfamilie, noe også tysk, nederlandsk og islandsk gjør. Basisordforråd er noe som er vanlig å se på for å avgjøre slektskap mellom språk, ”arveord” det ikke er rimelig å tro er lånt inn fra andres språk. Å se på strukturene mellom de ulike språkene og å gruppere språk ut fra de ulike strukturene er også vanlig. Dette kalles typologi. Språket klassifiseres typologisk på ulike måter, en av de mest brukte metodene er på bakgrunn av morfologisk type. Antall morfer per ord avgjør hvor språket inndeles på en skala analytisk - syntetisk. Norsk er et syntetisk språk, dermed kan språket inneholde flere morfer per ord. Et helt analytisk språk, som for eksempel vietnamesisk, vil kun ha en morf per ord (Bjerkan, 2013c).

Bruk

Rygvoid (2014) fremhever at ord, ytringer og meningsinnholdet også må forstås i lys av den sammenheng eller kontekst språket brukes i. Hun skriver at den pragmatiske kompetansen omhandler hvordan barnet bruker og tolker språket på en ”passende måte”. Språkbruk kan dermed knyttes opp mot kommunikasjon. Videre beskriver hun eksempler på bruk av språket

som; hvor lenge man kan beholde ordet, når det er greit å avbryte og hvordan bytte tema i samtalen (Rygvold, 2014). Ikke aldersadekvat ordforråd, språkforståelse og grammatiske kunnskaper kan innvirke på barnets språkbruk i sosiale situasjoner (Rygvold, 2014). Barn med pragmatiske vansker kan få utfordringer i samspill med andre barn på grunn av deres manglende evner til å kommunisere språklig. Disse vanskene kan føre til at barna får en lavere sosial status i gruppen (Leonard, 2000). Vanskene vises ofte ved at barnet tar lite språklig initiativ, ikke responderer på språklige henvendelser. At barn uventet tar opp nye samtaleemner kan også være på grunn av pragmatiske vansker (Rygvold, 2014). På den andre siden er det viktig å ta med i betraktning, slik Hagtvedt (2002) beskriver det, at språkforståelsesvansker kan tilsløres av gode pragmatiske ferdigheter. Forståelse av enkeltord i sammenheng med tidligere erfaringer, gjør at enkelte barnet gjetter seg til den språklige meningen ut fra tidligere erfaringer og kontekst.

Når gjelder den flerspråklige utviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn så kan de pragmatiske vanskene utarte seg til dels på samme måte som hos barn med språkvansker. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan ha svake andrespråks ferdigheter. For å oppfatte språket er forståelse av kontekst viktig, spesielt hvis språkferdighetene er svake (Egeberg, 2011b). Barn med svake ferdigheter på andrespråket kan dermed få vansker når konteksten ikke er meningsfull og forståelig, det kan innvirke på kommunikasjonen med andre. Hagtvet (2002) skriver at når det gjelder den pragmatiske kompetansen så vil det være kulturelle og miljømessige variasjoner av hva som er akseptabelt. Bjerkan (2013b) knytter pragmatikken opp mot den sosiale kompetansen, men relaterer kun det språklige aspektet, da evnen til å forstå samtalepartnerens budskap ligger til grunn. Pragmatikken kan dermed, slik jeg forstår det, også ses i sammenheng med sosialiseringprosessen. Derav hvilke verdier, normer og regler barn sosialiserer inn i.

2.3 Kartlegging av språkvansker

Kartlegging handler om å identifisere barnets vansker, mestring og behov, og danner grunnlaget for videre tiltak (Holmberg & Lyster, 2002). I et sosiokulturelt perspektiv vil foreldrenes bidrag være av betydning for et helhetlig perspektiv på barnet. Informasjon og kunnskaper om kulturell bakgrunn og hva de opplever som betydningsfullt for sitt barn, skal tas med i det videre arbeidet (Egeberg, 2011c). Lyster (2012) påpeker at barn med

språkvansker representerer en gruppe som i stor grad overses med tanke på tiltak. Kartlegging kan ikke bare ses som barnehagelærers ansvar, men må ses i sammenheng med det systemet barnehagelærer er en del av. Holmberg & Lyster (2002) skriver at kartlegging i skolen foregår både på individ- og systemnivå. Et slik forståelse lar seg overføre til barnehagen, og kartlegging på systemnivå vil omfatte barnehagens rutiner for kartlegging, og kartlegging av læringsmiljøet både på det sosiale og faglige området. Kartlegging på individnivå omfatter blant annet barnehagelærerens kunnskaper og hvilke metoder som anvendes når barnets individuelle ferdigheter og vansker skal avdekkes.

2. 3. 1 Kartlegging av språk i barnehagen

I St. Meld. 41 (2008 - 2009) *Kvalitet i barnehagen* foreslås det at alle 3- åringer skal få et tilbud om språkkartlegging i kommunale barnehagen. I Meld. St. 18 (2010 – 2011, s. 66) *Læring og fellesskap* står det at ”departementet vil sikre at alle barn får tilbud om språkkartlegging i barnehagen”. Formålet med kartleggingen er å sikre at barnehagen oppdager alle som har behov for ekstra språkstimulering (NOU, 2009:7). Kartlegging som begrep nevnes ikke spesifikt i Barnehageloven eller Rammeplanen. I kapittel 4 i Rammeplanen pålegges barnehagene å ”planlegge, dokumentere og vurdere” sin pedagogiske virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 52- 56). I følge Rammeplanen skal ”barnehagen normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn etter gitte kriterier” (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 56). Dokumentasjon av enkeltbarn kan være aktuell i samarbeid med hjelpeinstanser, og i samarbeid med foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2011a).

Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene er en rapport som blant annet undersøker kartlegging og hvilke verktøy som anvendes i barnehager. I undersøkelsen kommer det frem at 92 % av kommunene har tiltak for at barn språk kartlegges i barnehagen. I disse kommunene ble 1 - 2 åringene kartlagt i 35 % av barnehagen, 56 % av barn i alderen 3 - 6 år. Når det kommer til kartleggingsverktøy så ble TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) benyttet i de fleste barnehagene. Halvparten benyttet seg i tillegg av systematisk observasjon og vurdering, mens om lag en fjerdedel benyttet seg av skjønnsmessig vurdering. Noen av barnehagene brukte egenutviklede verktøy.

Når det gjelder barn med minoritetsspråklig bakgrunn, viste undersøkelsen at i kommuner med mer en 10 % eller flere av denne barnegruppen så var det en utstrakt bruk av egenutviklede verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2008).

2. 3. 2 Systematisk og usystematisk kartlegging

Holmberg & Lyster (2002) skriver at kartlegging kan foregå både systematisk og usystematisk. Systematisk kartlegging kan være bruk av standardisert eller normerte prøver og tester, og systematiske observasjon. TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) er et eksempel på et systematisk observasjonsmaterieell for språk og språkutvikling av barn mellom 2- 5 år (Germeten & Skogen, 2011). En usystematisk kartlegging kan foregå ved bruk av tilfeldige observasjoner, uformelle samtaler med barn og kolleger og egne tolkninger og vurderinger (Holmberg & Lyster, 2002).

Systematisk og usystematisk kartlegging har fordeler og ulemper. Vogt (2008) hevder at usystematisk observasjon åpner opp for upålitelige resultater, risikoen med denne observasjonsformen er vektlegging av tilfeldigheter. Men denne formen for kartlegging har også fordeler. De usystematiske observasjonene er ofte det som danner utgangspunkt for den videre kartleggingen (Holmberg & Lyster, 2002). Vogt (2008) fremhever de daglige uformelle observasjonene og samtalene barnehagelærer har i løpet av dagen. Styrken ligger i gjentatte registreringer i barnets naturlige miljø. En systematisk kartlegging bidrar til å gi barnehagelæreren en dypere innsikt i barnets utviklingsnivå, grunnlag for læring, miljømessige læringsforutsetninger og hvilke behov for tilrettelegging barnet har behov for (Holmberg & Lyster, 2002). Kibsgaard & Husby (2009) skriver at jevnlig observasjoner må til for å oppdage eventuelle språklige vansker i barnets andrespråk, og at barnehagelærer ved en slik tilnærming vil oppdage hvilke sider av språket barnet trenger støtte i. Formelle språktester er best egnet når formålet er å kartlegge språkets innhold og form. De bør suppleres med observasjon av barnets bruk av språket i samhandling med kjente personer (Rygvoild, 2014). Kartlegginger og vurderinger henger sammen og fører til med tiltak (Holmberg & Lyster, 2002). For barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker vil det være av betydning hvordan språkmiljøet i barnehagen kartlegges og tilrettelegges.

2. 4 Språkmiljøet i barnehagen

I et sosiokulturelt perspektiv er tilrettelegging av det språklige læringsmiljøet av betydning. Minoritetsspråklige barn med språkvansker er sårbare i forhold til læringsmiljøet i barnehagen, som hovedsakelig vil være på deres andrespråk (Egeberg, 2013). I denne delen redegjøres det for mulige tiltak i forhold til språkmiljøet i barnehagen for barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker.

2. 4. 1 Tilrettelegging i barnehagen

I barnehagene i Norge begynner det hvert år barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Bakgrunn og språklige erfaringer i denne gruppen barn er ulike, men fellesnevneren er at alle skal lære seg norsk i barnehagen. Det er ofte ikke bare morsmålet som skiller barna fra majoriteten, men også kulturelle uttrykk, religion, verdier normer og tradisjoner (S. Sand, 2008). Hvordan ivaretar barnehagen det språklige og kulturelle mangfoldet og hvordan tilrettelegges det for de ulike forutsetningene og behov barna har med seg i barnehagen?

En tilrettelegging av språkmiljøet er viktig ved alle typer språkvansker (Nilsen & Monsrud, 2010). Tidlig identifisering og intervensjon i forhold til språkvansker kan være avgjørende for utviklingen, og igangsetting av tiltak kan i en del tilfeller forebygge at vanskene eskalerer i omfang (Lyster, 2012). Rygvold (2014) presiserer at tiltak som iverksettes må ta utgangspunkt i et helhetlig perspektiv, der både barnets språklige mestring, sosiale og emosjonelle fungering og kunnskaper om språkutvikling og språkvansker ligger i grunn. Samarbeid med foreldre vil dermed være viktig (Nilsen & Monsrud, 2010). I Barnehageloven (2005) § 2 ”Barnehagens innhold” står det at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Begrepet tilrettelegging blir uttrykt i Rammeplanens kapittel 1 ”Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver”. Der forpliktes barnehagen til å tilpasse ut fra barnets individuelle behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011a).

Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/ eller fysiske forhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 23).

Rammeplanen forplikter i forhold til språkmiljøet, og skriver at ”alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp” (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s.35).

Rammeplanen gir klare føringer på hvordan barnehagen som utdanningsinstitusjon skal forholde seg til et mangfoldig og sammensatt samfunn. Rammeplanen gjelder for alle barn, men barn med minoritetsspråklig bakgrunn nevnes spesielt flere steder. I del 1 ”Barnehagens samfunnsmandat” understrekes det at det norske samfunnet er sammensatt. I tillegg til majoritetsbefolkningen består samfunnet av ulike grupper som det samiske urfolket, nasjonale minoriteter og minoriteter med innvandrerbakgrunn, det bidrar til at det er mange måter å være norsk på (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Videre fremheves det at det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. I kapittel 1. 9 er overskriften: ”Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn”. Barnehagen skal støtte barna ut fra deres alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. I samme avsnitt blir barns individuelle og kulturelle likheter og ulikheter inkludert i begrepet mangfold. Rammeplanen beskriver en barnehage som skal tilpasse seg og gjenspeile mangfoldet i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Kibsgaard & Husby (2009) påpeker at det først er når mangfoldet er det normale, mangfoldet kommer til uttrykk i barnehagen. Mangfoldet kommer til uttrykk når barnehager også inkluderer det norske når mangfoldet skal belyses, og dermed ikke identifiserer barn med minoritetsspråklig bakgrunn som en spesiell gruppe (Kibsgaard & Husby, 2009). Hvordan skal barnehagelærer overføre formuleringene ut i praksis? Kibsgaard & Husby (2009) utdyper dette noe mer. De skriver at det er behov for at barnehagelærere har spisskompetanse på å jobbe i flerkulturelle grupper i barnehage, at å kjenne til barns generelle utvikling og inneha kompetanse og flerspråklige utvikling er en forutsetning. Positive holdninger vil også spille inn. Ønske om å inkludere de ulike språkene og kulturene og interesse for dette fagfeltet vil være en viktig forutsetning i det praktiske arbeidet (Kibsgaard & Husby, 2009; S. Sand, 2008).

2. 4. 2 *Språk og kontekst*

Sentralt i den tidlige språklige utviklingen er å sette ord på gjenstander og aktiviteter som er fysisk tilstede. Språket får da kontekststøtte (Hagtvet, 2002; Wold, 2012). Begrepet kontekst stammer fra to latinske ord, ”con” og ”texere”, som betyr henholdsvis ”sammen med” og ”veve” (Valvatne & Sandvik, 2002). von Tetzchner et al. (2011) beskriver kontekst som et vidt begrep. Det omfatter for eksempel konkrete samtalesituasjoner, plassering, samtalepartner og objekter. Den omfatter også den språklige siden, hva som blir sagt. Språket, det vil si språkbruk og språkforståelse, må med andre ord ses i sammenheng med kontekst (von Tetzchner et al., 2011; Valvatne & Sandvik, 2002).

Kontekst er dermed viktig for forståelsen av det språklige innholdet, og noe en bør ta hensyn til i kommunikasjon med barn som av ulike årsaker har språklige vansker (Egeberg, 2011b). For barn med språkvansker, eller barn som har svake språkferdigheter på andrespråket, vil en tilpassing av språket og kommunikasjonen gjennom konkrete objekter og bilder være av betydning. Det vil støtte barnet til å forstå meningsinnholdet, og bidra til å støtte den videre språkutviklingen (Rygvold, 2014; Wold, 2012). Bruk av konkreter i form av bilder og dataprogrammer kan være til hjelp for barn med språkvansker (Rygvold, 2014).

Kontekststøttet språkbruk (eller kontekstavhengig/ situasjonsavhengig) og dekontekstualisert språkbruk (eller kontekstuavhengig/ situasjonsuavhengig) er begreper som ofte nevnes sammen med språk og kontekst (Engen & Kulbrandstad, 2004; Valvatne & Sandvik, 2002; Wold, 2012). I barnehagepedagogikken brukes ofte begrepene ”her-og-nå” og ”der-og-da” situasjoner (Hagtvet, 2002). Rammeplanen knytter her-og-nå situasjoner til de uformelle læringssituasjonene i barnehagen. Det innebærer situasjoner som blant annet oppstår i lek, samhandling og oppdragelse (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Engen & Kulbrandstad (2004, s. 172) beskriver kontekstavhengig språk som ”lite krevende språkbruk (som) har bred støtte i situasjonen og er dessuten knyttet til her og nå”. Konkrete gjenstander, gester, ansiktsuttrykk og visuelle hjelpemidler støtter språkbruket. I den kontekstuavhengige språkbruken mangler denne støtten, barnets språkforståelse avhenger i en slik setting blant annet av barnets språklige utvikling (Engen & Kulbrandstad, 2004).

2. 4. 3 Tilrettelegging for ordforråd og begrepsforståelse

Ordforrådet og begrepsforståelse er fundamentet for barnets videre læring (Lyster, 2010). Barn med språkvansker vil ofte ha vansker med ordinnlæring, ordforråd, begrepsoppbygging og vansker med forståelsen av begreper. Vanskene vil variere fra barn til barn (Rygvdold, 2014; Lyster, 2010). Det er også mye som tyder på at ordforrådet er dårligere utviklet blant barn med SSV, når de sammenlignes med barn med aldersadekvat språkutvikling (Leonard, 2000; Lyster, 2010). Begreper læres når barn bruker språket i samspill med andre (Kibsgaard, 2008). Hvordan språkmiljøet er tilrettelagt for ord og begrepsinnlæring kan dermed innvirke på den videre læringen til barn med språkvansker. Rygvold (2014) fremhever et systematisk arbeid med ordforråd som grunnleggende for alle barn med språkvansker og at tiltakene bør ta utgangspunkt i alder og grad av vansker. Tiltakene kan bestå av utvidelse av ordforråd, organisering av ord i kategorier og arbeid med overbegreper, synonymer og antonymer. Tiltakene bør også bestå av ordenes struktur fonologisk og morfologisk. Fonetisk bevissthet styrkes blant annet ved å jobbe med rim, regler, dikt og eventyr (Kibsgaard & Husby, 2009). Ved fokus på den morfologiske utviklingen kan arbeid med bøyninger og ordsammensetninger bidra til barnets kunnskaper om ord (Rygvdold, 2014). Det er viktig å ta med i betraktning at ordforråd og begrepsforståelse kan være utfordrende for barn som ikke har et tilstrekkelig godt utbygget morsmål (Bjerkan, 2013c).

2. 4. 4 Leken som læringsarena

Leken er en aktivitet som gir unike læringsmuligheter og fremmer barns utvikling (Hagtvatn, 2002; Valvatne & Sandvik, 2002). Å tilrettelegge leken for barn med språkvansker synes derfor å være av betydning. I leken får barn muligheter til å utvikle språket i samspill med andre barn og voksne.

Deltagelse i lek forutsetter visse språklige ferdigheter. Valvatne & Sandvik (2002) skriver at barns evne til rolleleken kommer når barnet kan bruke språket til å fantasere med. Videre fremhever de rollelekens betydning for språkutviklingen. Betydningen er fremtredende både når det gjelder barnets fortellerevne, samtalekompetanse, metaspråklige kompetanse, syntaks, begrepslæring, evne til perspektivtaking og evne til å tilpasse språket ut fra kontekst. I rolleleken tar barna roller, og later som om de er en annen person og medvirker til å skape en

fiktiv (oppdiktet) handling som er under utvikling under leken. For å delta i rolleleken kreves det dermed språklige ferdigheter som å uttrykke seg, og å forstå hva andre uttrykker. Det forutsetter også evne til å forstå reglene, forhandle om roller, lekens handling og struktur (Valvatne & Sandvik, 2002). Deltagelse i lek gir dermed unike muligheter når det gjelder tilegnelse av et andrespråk (Kibsgaard & Husby, 2009).

Deltagelse i leken kan være problematisk både for minoritetsspråklige barn med språkvansker, eller barn med som ikke har aldersadekvat språkkompetanse i språket leken foregår på (Valvatne & Sandvik, 2002). Rammeplanen understreker at barn som ikke deltar i lek, eller som holdes utenfor leken, skal få særskilt oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Leken gir barn med minoritetsspråklig bakgrunn muligheter til å lære seg regler for sosial etablering (Kibsgaard & Husby, 2009). Å tilrettelegge for lek for minoritetsspråklige barn med språkvansker kan derav også innvirke på den sosiale kompetansen. Barn kan ta med seg det de lærer i leken videre med seg i samspill og kommunikasjon med andre.

Dickinson (2001) har undersøkt leken som språkstimulerende aktivitet i barnehagen (*”preeschool”*). I undersøkelsen kommer det frem at rollelek, og samtaler sammen med andre barn er en viktig arena for språkutvikling. Undersøkelsen tyder på at barnehagelæreren spiller en stor rolle. Et av funnene er at samtaler mellom barn og voksne i leken ofte består av dekontekstualisert språkbruk. Undersøkelsen indikerer at barn har en fordel av en – til en lek sammen med en voksen, og at den språklige utviklingen til barn utfordres mest i lek der den voksne oppmuntrer til samtale, og utvider leken ved å tilføye nye ord og begreper.

2. 4. 5 Tilrettelegging i rutinesituasjoner

De daglige rutineene i barnehagen som turer, forming, påkledning i garderoben og måltidene er aktiviteter som gir barnehagelærer og barnet felles opplevelser og erfaringer de kan snakke sammen om. I Rammeplanen beskrives disse situasjonene som uformelle læringssituasjoner. Det påpekes at de formelle og uformelle læringssituasjonene ofte glir inn i hverandre og at det ikke er hensiktsmessig å trekke skillelinjer, da begge har en pedagogisk hensikt (Kunnskapsdepartementet, 2011a). De fastsatte rammene i de daglige rutineene gir også et godt grunnlag for videre språkutvikling. Rutiner bidrar til forutsigbarhet og trygghet i barnehage hverdagen. Barn med språkvansker tør å utforske nye språklige ferdigheter og forutsigbarhet i

situasjonen bidrar til å støtte språkforståelsen (Hagtvet, 2002; Rygvold, 2014). I slike naturlige situasjoner, da samtalen knyttes til et tema eller en aktivitet her-og-nå, kan barn med språklige vansker få støtte av situasjonen, ansiktsuttrykk, tonefall, gester og tegn (Rygvold, 2009). Hagtvet (2002) skriver at grunnlaget for muntlig stimulering av språk ligger i gode her-og- nå samtaler, på grunn av at ord kan knyttes til kontekst og gir mening. I slike situasjoner kan misforståelser både forebygges og oppklares med det samme. De gir også gode muligheter til dekontekstualisert språkbruk, samtaler om det som har skjedd eller det som skal skje, avhengig av hvordan barnehagelærer griper situasjonen.

2. 4. 6 Verdien av tidlig innsats i forhold til språkvansker

Prinsippet om tidlig innsats bygger på en forståelse om at jo tidligere barnehagen identifiserer og går inn med eventuelle tiltak, desto større er mulighetene for en positiv språklig, sosial og emosjonell utvikling for barnet det gjelder (Hausstätter, 2014). Tidlig innsats må ses i tilknytning til forebygging. Hagtvet & Horn (2014) beskriver forebygging som tiltak der formålet er å motvirke utvikling av vansker på vesentlige utviklingsområder, før vanskene oppstår eller blir alvorlige. Relatert til barn med minoritetsspråklig bakgrunn med språkvansker så vil det innebære å avdekke vanskene på et tidlig tidspunkt, for så å tilrettelegge for tiltak i språkmiljøet gjennom blant annet språkstimulering.

Det er grunn til å være oppmerksom på forsinket tilegnelse av ord. Barn som ved 2- års alder ikke bruker ord, og barn som ved 3- års alder ikke bruker setninger kan ha språkvansker (Ottem & Lian, 2012). Rygvold (2009) peker på dårlig språkforståelse ved 2- års alder. Undersøkelser konstaterer at det blant barn med ikke aldersadekvat språkutvikling ved 2- års alder ("late talkers"), er større sannsynlighet for å finne barn med språkvansker (Leonard, 2000). Disse funnene understreker betydningen av å være oppmerksom på barn som er forsinket språklig og ikke følger aldersadekvat språkutvikling. Tidlig intervensjon og tiltak er av betydning når det gjelder språkvansker, og kan i noen tilfeller forebygge at vanskene får utvikle seg, eller redusere omfanget (Leonard, 2000; Lyster, 2012).

St. Meld. 16 (2006 – 2007) ...*og ingen sto igjen* påpeker at både helsestasjoner, barnehage og skole erfarer utfordringer når barn og unge har vansker med språket og språkforståelsen. Tidlig innsats vektlegges når det er mistanke om at et barn har vansker med språket.

Forståelsen av forsinket språkutvikling er noe som kan gi utfordringer. Rygvold (2014) advarer mot at en ”vente og se holdning” kan bidra til å overse språklige vansker, og medføre til at tiltak ikke kommer inn på et tidlig tidspunkt. På den andre siden er det viktig å ta med i betraktning at forsinket språkutvikling blant barn kan forekomme (Leonard, 2000).

Egeberg (2012) skriver at barn som er spesielt sårbare for alvorlige vansker senere hvis opplæringen ikke tilpasses, er de som strever med en lettere grad av språklige vansker, vansker som ikke kommer innenfor en diagnose.

3 Metode

Kvale & Brinkmann (2012) viser til at den opprinnelige greske benevnelsen av metode er ”veien til målet.” Metode vil dermed bidra til å klargjøre undersøkelsens problemstilling:

Hvilken forståelse har barnehagelæreren i barnehagen av barn med minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker?

Med utgangspunkt i problemstillingen presenteres valg av metode for undersøkelsen, undersøkelsen fremgangsmåte, først i dette kapittelet. Deretter beskrives metodologien og dets fremgangsmåte gjennom å presentere mine valg og begrunne undersøkelsens gjennomføring og forskningstilnærming. I forskning betegnes det som forskningsdesign (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Thagaard, 2013). Videre vil valg av metode for datainnsamling presenteres og hvordan forskningens empiri er gjennomført. Til slutt redegjøres det for hvordan datagrunnlaget er bearbeidet og analysert, samt drøftes forskerrollen i forhold til validitet, reliabilitet og forskningsetiske prinsipper.

3. 1 Valg av metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Det prinsipielle skillet dreier seg om hvordan datagrunnlaget samles inn, fremgangsmåte for bearbeiding, analyse og tolking (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Valg av forskningstilnærming må dermed ses i forhold til problemstilling og hvilken metode som er best egnet for å få svar på spørsmålene som stilles i undersøkelsen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kvantitativ tilnærming vektlegger opptelling og å kartlegge utbredelsen av fenomener (Thagaard, 2013). Metoden kjennetegnes av struktur og liten fleksibilitet, spørreundersøkelse kan være et eksempel på kvantitativ metode. Spørreundersøkelser preges ofte av lukkede spørsmål og fastsatte svaralternativer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

For å belyse og få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene som stilles i undersøkelsen mener jeg en kvalitativ tilnærming vil være best egnet. I motsetning til en kvantitativ tilnærming åpner kvalitativ metode for en prosess preget av fleksibilitet og spontanitet. Tilnærmingen brukes gjerne når formålet er å undersøke fenomener vi ønsker kunnskaper om og en dypere forståelse for. Observasjon og intervju er de mest utbredte kvalitative innsamlingsmetoder (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Kvalitativ metode egner seg til å undersøke personlige og sensitive områder, og et tillitsforhold mellom forsker og informanter vil være en forutsetning (Thagaard, 2013). Målet med denne undersøkelsen er å søke etter en forståelse av barnehagelærerens erfaringer og opplevelser innenfor undersøkelsens forskningsspørsmål. I kvalitativ metode har fortolkning en sentral plass, da metoden fordrer en målsetning om å oppnå forståelse for fenomener som undersøkes (Thagaard, 2013).

I følge Thagaard (2013) baserer kvantitativ og kvalitativ metode seg på ulike forskningslogikker. Hun knytter forskerprosessen opp mot distanse mellom forsker og deltager under undersøkelsen, og hevder studier med spørreskjema og studier med intervju eller observasjon må ta utgangspunkt i hvorvidt forsker og deltager kan påvirke undersøkelsen.

3. 2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Det kvalitative forskningsintervjuet legger vekt på å få frem og forstå enkeltpersoners opplevelser og deres perspektiv på egen hverdagsverden, for å kunne tolke betydningen av fenomenene de beskriver (Kvale & Brinkmann, 2012). Thagaard (2013) beskriver den kvalitative tilnærmingens overordnede mål til å være å utvikle en innsikt i og forståelse av sosiale fenomener. Med andre ord er målet med denne undersøkelsen å utvikle forståelsen for, og å øke egne kunnskaper om fenomenet språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn, med utgangspunkt i barnehagelærerens perspektiv. Videre skriver Thagaard (2013) at for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener vil det være naturlig å oppsøke personer som til daglig jobber innenfor feltet forskeren ønsker å undersøke. Dette understøttes i undersøkelsen, der 3 pedagogiske ledere som jobber i barnehagen intervjues. Kvale & Brinkmann (2012) karakteriserer intervjuet som en samtale med en viss struktur og et formål.

De beskriver også det kvalitative forskningsintervjuet som et redskap for å forstå sider ved enkeltpersoners dagligliv, fra personenes egne perspektiver.

3. 2. 1 Det semistrukturrelle forskningsintervjuet

I denne undersøkelsen er et semistrukturert intervju valgt som metode for innsamling av datamaterialet. Det semistrukturrelle intervjuet baserer seg på en intervjuguide, tematisert og utarbeidet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene i undersøkelsen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det innebærer at personene som intervjues gjennom intervjuguiden vil være innom de samme generelle spørsmålene og tema i løpet av intervjuet. Fordelen med denne formen for intervju er at informasjon fra de samme generelle spørsmålene innhentes, samtidig gis det rom for å komme med oppfølgingsspørsmål underveis (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Valget av det semistrukturrelle intervjuet vurderes som fordelaktig for undersøkelsen av flere årsaker. Under utarbeidelsen av problemstillingen og påfølgende forskningsspørsmål kom jeg frem til tema jeg ønsket å fokusere på i undersøkelsen. Det var dermed naturlig å utarbeide intervjuguiden ut fra disse temaene. Kvale & Brinkmann (2012) viser til at en slik tematisering i en intervjuundersøkelse bidrar til å avklare undersøkelsens forskningsformål. Det semistrukturrelle intervjuet anses også som fordelaktig å velge på grunnlag av egen erfaringsbakgrunn. Den overordnede intervjuguiden legger opp til en ramme og temaer knyttet til undersøkelsen å forholde meg til. Det vil være til støtte for meg da jeg mangler erfaring innenfor intervjuhåndtverket. Det gir muligheter til å sikre at vi kommer inn på sentrale tema jeg på forhånd har bestemt meg for å undersøke. Det semistrukturrelle intervjuet vil være fordelaktig med utgangspunkt i den fleksibilitet og åpenhet som kjennetegner intervjuet. Rekkefølgen på spørsmålene ikke er satt, og endringer av spørsmålsformuleringer underveis er mulig (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette gir meg som intervjuer den fordel at jeg unngår å være fastlåst i ferdige spørsmålsformuleringer. Jeg har muligheten til følge opp eventuelle tråder som kan medvirke til å besvare på undersøkelsens problemstilling. Min intensjon er å få til en dialog, innenfor disse rammene, der de som intervjues skal føle de får muligheter til å fortelle fra egen hverdag og reflektere fritt rundt temaet språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg ønsker å gi de som intervjues muligheter til å

komme med refleksjoner rundt andre temaer knyttet til mine forskningsspørsmål. På den måten håper jeg å få frem informasjonen de sitter inne med.

3. 3 Forskningstilnærming

Forskerens vitenskapsteoretiske tilnærming danner bakgrunn for hva forsker søker informasjon om og den videre forståelsen forsker utvikler underveis i prosjektet (Thagaard, 2013). Jeg har i denne undersøkelsen, i tråd med kvalitativ metode, valgt en vitenskapsteoretisk forskningstilnærming knyttet opp mot en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk forståelse.

Min tilnærming i undersøkelsen er fenomenologisk. Jeg søker etter å forstå barnehagelærernes konstruerte virkelighet, ut fra deres erfaringer og perspektiver i arbeidet med språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. En fenomenologisk tilnærming handler om innsikt og forståelse av menneskers livsverden og er dermed relevant for kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2012). For å få økt forståelse, skriver Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010), må forsker søke etter å forstå mennesket. Videre skriver de at det innebærer at forsker må ta utgangspunkt i informantenes forståelse og erfaringer av et fenomen, for å få en beskrivelse sett fra deres perspektiv. Forsker må bestrebe seg på å vise åpenhet. Søke etter å forstå meningen bak informantenes ytringer om fenomenet, som kommer frem underveis i intervjuet. Tolkning av fenomenet må knyttes sammen med sammenhengen den forekommer innenfor, den kontekstuelle rammen, for å kunne tolkes av forsker.

I det videre arbeidet med å tolke det innsamlede datamaterialet vil jeg innta en hermeneutisk posisjon. Det innebærer at jeg som forsker vil forsøke å forstå pedagogenes mening og forståelse ut fra de ytringene som kommer frem i intervjueteksten, sett i lys fra den konteksten pedagogenes beskrivelser kommer fra. Hermeneutikken betyr læren om tolkningen av skrevne tekster (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard 2013). Hermeneutikken kan fra et samfunnsvitenskapelig ståsted, knyttes til å lese kulturen som tekst. Hensikten vil da være å oppnå en forståelse av den helhetlige meningen i teksten (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2012) viser til en utvidet forståelse av begrepet tekst innenfor hermeneutikken, og tar med handling og diskurs. De skriver også at formålet med en hermeneutisk fortolkning

er å komme frem til en gyldig og allmenn forståelse av tekstens betydning. Den hermeneutiske forståelsen vektlegger betydningen av å fortolke fenomeners meningsinnhold, i lys av den konteksten de som studeres er en del av (Thagaard, 2013).

Som forsker i denne undersøkelsen har jeg forsøkt å være bevisst på egen forforståelse, mine kunnskaper og erfaringer, og dets innvirkning på hvordan jeg fortolker materialet (Thagaard, 2013). I undersøkelsen har jeg hatt som mål å belyse fenomener knyttet opp mot språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn sett med utgangspunkt i informantenes livsverden. Jeg har forsøkt å få beskrivelser av deres meninger innenfor de sammenhengene der meningene skapes.

3. 4 Utvalg av informanter

Jeg har valgt å bruke benevnelsen informanter om personene jeg intervjuer, dette er et innarbeidet begrep i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). I kvalitative undersøkelser finnes det ulike utvalgsstrategier for å velge ut informanter, hensikten er å få mest mulig kunnskap om fenomenet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Formålet med undersøkelsen er å belyse barnehagelærernes opplevelser og refleksjoner om temaet språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg anså det dermed som viktig for undersøkelsen troverdighet at informantene velges ut strategisk, ut fra en målgruppe som kan gi meg nødvendig data for å belyse problemstillingen i undersøkelsen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Intervjuene baserer seg på barnehagelærere som innehar kunnskaper og erfaringer i arbeidet med språkvansker blant barn med minoritetsspråklige bakgrunn i barnehagen. Utvelgelsen er i tråd med en fenomenologisk tilnærming. Målet er å undersøke mennesker med erfaringer med det fenomenet som studeres, for å få frem deres forståelse av fenomenet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Følgende utvalgskriterier er valgt:

1. Informanten skal være utdannet førskolelærer og jobbe som pedagogisk leder.
2. Informanten skal ha erfaring med og inneha/ hatt det pedagogiske ansvaret for barn med minoritetsspråklig bakgrunn der det har vært uttrykt bekymring for språkvansker.

Arbeidet med å rekruttere informanter ble gjort på to ulike måter; tilfeldig ut fra oversikt over ulike barnehager på nett og gjennom bekjentskaper som tipset meg om barnehager som jobbet spesielt med temaet jeg baserte undersøkelsen min på. På forhånd ble det sendt ut et informasjonsskriv til styrere og enhetsledere i de ulike barnehager på e- post. I skrivet redegjorde jeg for utvalgs-kriterier, tema og hovedtrekk i undersøkelsen. Jeg kontaktet deretter enhetsleder/ styrer på telefon, for å sjekke om det var interesse for deltagelse og for å avklare eventuelle spørsmål i forholdt til deltagelse i undersøkelsen. Videre formidlet enhetsleder/ styrer navn på aktuelle deltagere som jeg kontaktet på telefon for å avtalte intervju-tidspunkt og sted.

Antall informanter er et annet sentralt spørsmål i en kvalitativ undersøkelse. Både Kvale & Brinkmann (2012) og Thagaard (2013) påpeker at utvalgsstørrelse avhenger av undersøkelsens formål og anbefaler at forsker skal intervju så mange informanter som det er behov for, for å få svar på det man trenger å vite. På forhånd ble det vurdert, ut fra undersøkelsens formål, at jeg ville stoppe intervjuene når jeg opplevde datagrunnlag ga svar på mine undersøkelser. Samtlige intervjuer ble gjennomført i januar- februar 2014. Da tre barnehagelærere hadde blitt intervjuet anså jeg at størrelsen på det innsamlete datagrunnlaget ville gi meg svarene jeg trengte for å utforske problemstillingen. Jeg innså også at et for stort antall informanter sannsynligvis ville være omfattende for undersøkelsen, med tanke på tid til rådighet, bearbeiding og gjennomføring av datagrunnlaget. Jeg valgte å avslutte datainnsamlingen, men holde det åpent dersom det viste seg å være behov for flere intervju. Når det gjelder valg av utvalg fremhever Thagaard (2013) dets betydning for undersøkelsens overførbarhet. Det vil jeg komme nærmere inn på i delen om validitet og reliabilitet.

Alle informantene har arbeidssted i en større by i Nord- Norge. Alle er utdannet som førskolelærere. Barnehagelærerutdanningen og ny yrkestittel fastsettes 2012. De første barnehagelærerstudenter begynner høst 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2012). Informantene benevnes dermed videre som barnehagelærere. Barnehagelærer A har fordypning i begrep og språkutvikling, videreutdanning i 1. avdeling spesialpedagogikk og i veiledningspedagogikk. Barnehagelærer B har 60 studiepoeng fordypning i veiledning. Barnehagelærer C har videreutdanning i veiledningspedagogikk. Barnehagelærer A har arbeidssted på en mellomstor avdelingsbarnehage og jobber sammen med en barnehagelærer og en assistent på avdelingen. I denne barnehagen er det 40 % språkstilling, deler av stillingen er basert på barnehagens eget budsjett. Barnehagelærer B jobber på en mindre avdelingsbarnehage og

jobber sammen med to assistenter på avdelingen. Barnehagen har tilskudd tilsvarende 10% stilling fra tilskuddsordningen. Barnehagelærer C jobber på en basebarnehage, sammen med en barnehagelærer og to assistenter på basen. Det er ikke språkressurs tilknyttet denne basen.

3. 5 Intervju

Slik jeg har beskrevet det semistrukturerte intervjuet tidligere i dette kapittelet, preges intervjusituasjonen av at forsker foretar intervju ut fra på forhånd definerte temaer. Guiden åpner for at forsker kan være åpen ovenfor den som intervjues sine refleksjoner og innspill. Kvale & Brinkmann (2012) fremhever at fleksibilitet under intervju krever teoretisk kjennskap til tema, slik at relevante spørsmål stilles.

Thagaard (2013, s. 101) skriver at ”hovedspørsmålene er grunnlaget i intervjuguiden”. Intervjuguiden ble delt inn i fem tema, barn med minoritetspråklig bakgrunn og språkutvikling, språkvansker, faktorer som fører til mistanke, kartlegging og tilrettelegging av språkmiljøet og tidlig innsats. Temaene tok utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål. Dette ble gjort både for å danne grunnlaget for temaene jeg ønsket å undersøke nærmere, men også for å være til hjelp i det videre analysearbeidet.

3. 5. 1 Gjennomføring av prøveintervju og intervjuer

For å prøve ut intervjuguiden, slik at jeg kunne gjøre eventuelle justeringer, og for å øve på egne ferdigheter som intervjuer, gjennomførte jeg et prøveintervju med en kollega som jobber som barnehagelærer i begynnelsen av januar. Trening gjennom å praktisere intervjuer, er noe Kvale & Brinkmann (2012) fremhever som en nødvendighet for å bli en kvalifisert intervjuer. Tilbakemeldingene jeg fikk i forhold til spørsmålene og egen rolle som intervjuer var nyttig for meg. Spørsmålene i intervjuguiden var åpne og ga rom for refleksjon. Jeg valgte på eget initiativ å tilføye et oppfølgingsspørsmål under et av hovedspørsmålene.

”Briefing” er et begrep Kvale & Brinkmann (2012) bruker om det å beskrive intervjukonteksten og for å finne ut om informanten har spørsmål før intervjuet starter. Kontakten som skapes mellom den som intervjues og forsker de første minuttene vil være avgjørende. God kontakt skapes ved at forsker er bevisst på egen rolle, og opptrer avslappet,

lyttende og interessert. Videre anbefales ”*debriefing*” etter intervjuet, der intervjuet avrundes med oppsummering og eventuelt spørsmål som har dukket opp i etterkant av intervjuet.

Under intervjuene brukte jeg digitalopptaker, slik at jeg som intervjuer fritt kunne konsentrere meg om tema og egen tilstedeværelse i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg hadde på forhånd valgt å regne datagrunnlaget til å bestå av lydopptaket fra intervjuet og eventuelt supplere det med mine egne skriftlige notater. Da jeg mente muligheter til å gjøre skriftlige notater og stikkord underveis i intervjuet ville være til hjelp for meg, i tilfelle det ville dukke opp interessante tema jeg mente var viktig å spørre mer om. Kvale & Brinkmann (2012) skriver at notater underveis kan virke distraherende, noe jeg også opplevde under det første intervjuet, dermed valgte jeg å ikke notere annet en stikkord til eventuell bruk under intervjuene.

3. 5. 2 Bearbeiding og transkribering av intervjuene

Transkribering er en sentral del i analyseprosessen der intervjusamtalene struktureres slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2012). I forhold til transkribering er det som forsker, i følge Kvale & Brinkmann (2012), nødvendig å ta hensyn til reliabilitet, validitet og etikk. Slik jeg forstår det, innebærer reliabilitet å beskrive transkripsjonsprosessen og de valgene jeg har gjort underveis. Intervjuene ble transkribert med det samme etter gjennomføring, og jeg valgte å foreta transkriberingen selv. For meg var det meningsfullt, jeg følte at intervjusituasjonen ble mest mulig nøyaktig gjengitt. I følge Kvale & Brinkmann (2012) påbegynner forsker på dette stadiet meningsanalysen av datagrunnlaget, noe jeg opplevde som en styrke for undersøkelsen. Jeg hadde på forhånd bestrebet meg på å gjengi ordrett hva informantene sa. Det som var viktig var å få frem det muntlige meningsinnholdet i samtalen. Jeg valgte å ikke ta med ulike følelsesuttrykk som latter og sukk, men markerte pauser. Jeg gjorde valget om å transkribere samtalene direkte på bokmål, til tross for at alle informantene snakket dialekt. Mine spørsmål ble nedskrevet, for å få med sammenhengen i samtalen. Jeg ønsket å omforme intervjuet til det Kvale & Brinkmann (2012, s. 190) omtaler som en formell, sammenhengende skriftlig stil. Bestrebelsen om gjengi ordrett erfarte jeg ble vanskelig. Ved gjennomlesing av intervjuene oppdaget jeg, til tross for intensjonen, at jeg hadde rettet på enkelte av informantenes dialektord. ”Læster” var blitt omskrevet til ”ullsokker”, ”unger” var blitt omskrevet til ”barn”. Andre dialektord hadde jeg valgt å kutte

ut, da jeg vurderte de var uegnet på trykk, eller at de ikke hadde noe å si for meningsinnholdet i samtalen. Likeledes kutte jeg ned på setninger der informantene startet med å si ”ja”, eller ”eh”, eller på gjentakelser av ord. Jeg lyttet derfor gjennom samtalene i etterkant, for å sikre transkriberingens validitet. Dette var til god hjelp, da oppdaget jeg at bruk av tegnene punktum og komma kunne innvirket på forståelsen og meningsinnholdet, og gjorde rettinger der jeg anså det som viktig. I tråd med dette anså jeg det som viktig å gjengi deres uttalelser på en mest mulig sammenhengende måte. Transkriberingsprosessen var noe jeg undret meg over, på tross av andre intensjoner, var dette en måte å sensurere informantenes muntlige språk på? Ville jeg med denne fremgangsmåten få frem deres utsagn og deres meninger? Kvale & Brinkmann (2012) fremhever at forsker må ta utgangspunkt i hva som er nyttig i forholdt til egen forskning når transkripsjonsprosedyre velges. Til tross for disse undringene vurderte jeg det slik at nyttig fremgangsmåte i undersøkelsen ville være å overføre samtalene til en muntlig, skriftlig form. De beskriver også intervju-transkripsjon som en svekket gjengivelse fra talespråk til skriftspråk, som verken dekker eller tar med seg alle elementer fra samspillet og den muntlige samtalen. På forhånd hadde jeg valgt å sende transkripsjonen tilbake til informantene. Hvordan jeg ville foreta transkriberingen var noe jeg informerte informantene i etterkant av intervjuet, før jeg sendte tilbake deres utsagn. I forhold til den etiske delen opplevde jeg at alle informantene var varsomme med å nevne navn på barn og andre personer under intervjuet. I de tilfeller jeg vurderte identifisering av informantene var mulig, ble navn og andre opplysninger endret på i transkripsjonen.

3. 6 Analysemetode

Det finnes ulike spesifikke analytiske verktøy innen kvalitativ forskning som kan anvendes for å gjøre intervjuanalysen oversiktlig og for å fortolke datagrunnlaget. Forskers forforståelse, teorier og en eventuell hypotese er viktige utgangspunkt for dataanalysen (Silverman, 2006, gjengitt i Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 163). Kvale & Brinkmann (2012) beskriver tre ulike tilnærminger til intervjuanalyse; analyser med fokus på mening, analyser med fokus på språk og generelle analyser. Jeg har valgt å analysere datagrunnlaget med en generell tilnærming og det Kvale & Brinkmann (2012, s. 239) beskriver som intervjuanalyse som bricolage. Denne formen for analyse kan beskrives som en generell eklektisk form for meningsgenerering, uten bruk av en bestemt analyseteknikk. Slik det er beskrevet tidligere i dette kapittelet, ble intervjuguiden tematisert også med tanke på

videre analysearbeid. Dette er i følge Kvale & Brinkmann (2012) en forutsetning når en intervjuundersøkelse skal utføres. For å gjøre det skriftlige datamaterialet mer oversiktlig og strukturert, leste jeg først igjennom intervjuene for å finne hovedtyngden. Jeg fulgte temaene i intervjuguiden, for så å strukturere og kategorisere de ytringene jeg anså som relevante for meningsinnholdet inn i temaene. Videre komprimerte jeg lange setninger til korte, for så å gjengi innholdet av informantenes utsagn med færre ord. Dette kaller Kvale & Brinkmann (2012) meningsfortetning. I tråd med en hermeneutisk tilnærming vil jeg som forsker forsøke å forstå og tolke barnehagelærernes mening og forståelse ut fra det som kommer frem i intervjuteksten. Sett i lys fra den konteksten pedagogenes beskrivelser kommer fra.

3. 7 Reliabilitet, validitet og forskerrollen

Reliabilitet og validitet er sentrale aspekter når undersøkelsens gyldighet, troverdighet og kvalitet skal vurderes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2012). Kvale & Brinkmann (2012) påpeker at aspektene bør tas med i betraktning gjennom hele undersøkelsen.

3. 7. 1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler undersøkelsens pålitelighet. I kvantitativ forskning er reliabilitet knyttet opp mot hvorvidt undersøkelsens resultat kan etterprøves av andre forskere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I en kvalitativ undersøkelse som denne, vil dette være krav som er lite hensiktsmessig. Forskerforståelse og erfaringsbakgrunn er noe Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) trekker frem som medvirkende årsaker for resultatet, og noe som vil innvirke på tolking av data, det vil dermed være vanskelig å rekonstruere en annens forskning. I undersøkelse velger jeg, som både Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) og Thagaard (2013) beskriver det, å knytte reliabilitet opp mot hvilke data som anvendes, fremgangsmåten for innsamling, bearbeiding og analysering. Jeg har forsøkt å gi en nøyaktig beskrivelse av forhold ved undersøkelsen jeg har vurdert som betydningsfulle. Egen forståelse er redegjort for i kapittel 1. Jeg har tidligere i dette kapitlet redegjort for forskertilnærming og konteksten i undersøkelsen, begrunnet egne valg og fremgangsmåter gjennom hele forskningsprosessen. Under utarbeidelsen av intervjuguiden og intervjuene har jeg forsøkt å være bevisst på reliabilitet under intervjuene, slik Kvale &

Brinkmann (2012) beskriver det, ved å ikke stille ledende spørsmål, for å unngå å påvirke svarene. Videre er reliabilitet i forhold til transkriberingen redegjort for ved å beskrive prosessen, og den ble utført så rask som mulig etter intervjuene. Gjennom å beskrive analyseprosessen og videre fortolkning vil reliabilitet i forhold til mine fortolkningen redegjøres for (Kvale & Brinkmann, 2012).

3. 7. 2 Validitet

Validitet viser til undersøkelsens gyldighet og er knyttet til forskers tolkning av undersøkelsens datagrunnlag (Thagaard, 2013). Som forsker blir det da viktig å være kritisk til egen rolle og spørre seg om tolkningene er gyldige i forhold til den virkelighet som er undersøkt (ibid). Kvale & Brinkmann (2012) beskriver validering som en kvalitetskontroll, og noe som bør tas i betraktning under hele undersøkelsen. Validitet innenfor kvalitativ forskning har vært omdiskutert. Kvale & Brinkmann (2012) skriver at validitetsfokus i verste fall kan føre til ugyldiggjøring, validering fører til ytterlig validering. Både Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) og Thagaard (2013) skriver at begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet vil være mer passende innenfor kvalitativ forskning enn begrepet validitet.

I den kvalitative forskningsprosessen vil forsker, i følge Thagaard (2013), starte med å analysere og å tolke allerede under kontakten med deltagere i feltet. Derfor valgte jeg i min undersøkelse å få bekreftet troverdigheten ved å sende transkripsjonene fra intervjuene fra informantene i etterkant av intervjuet. Transkripsjonsprosedyre og begrunnelse av valgene gjort under prosessen er redegjort for tidligere i dette kapitlet. Jeg har også redegjort for valg av analysemetode i dette kapitlet og mine analyser, drøftinger og fortolkninger i kapittel 4. Presentasjon av forforståelsen i kapittel 1 og forskertilnærming i dette kapitlet vil gi leser mulighet til å lese undersøkelsen med et kritisk blikk.

Utvelgelse av informanter har, i følge Thagaard (2013) betydning for undersøkelsens overførbarhet. Jeg anså det som nødvendig i undersøkelsen, slik det er beskrevet tidligere i dette kapitlet, å velge informantene strategisk. Utvalgsriteriene var informantene som var utdannet førskolelærer, og at de arbeidet som pedagogiske leder. Det var viktig at de var pedagogiske ledere, da det innebærer det pedagogiske ansvaret for barn i barnehagen. Et

annet utvalgs-kriterie var at informantene hadde erfaring med barn med minoritetsspråklig bakgrunn der det var uttrykt bekymring for språkvansker. ”En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres” (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 231). Som forsker er det nødvendig å være kritisk til egen forskerrolle, og spørre seg om det er grunnlag i egen forskning til å overføre det til lignende fenomener (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Utvalgs-kriteriene i denne undersøkelsen kan medføre at informantene ikke er representative for barnehagelærere generelt og hvilken forståelse barnehagelærere har av språkvansker. Det er viktig å ta med i betraktning at det blant pedagogiske ledere finnes de som ikke har erfaring med denne barnegruppen, eller erfaring med språkvansker. En generalisering på bakgrunn av funnene mine vil uansett ikke være mulig med kun tre informanter. Mitt ønske med denne undersøkelsen har vært å bidra til å øke forståelsen for hvordan barnehagelærere opplever fenomenet språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen. Slik kan undersøkelsen min ha nytteverdi for barnehagelærer i barnehagen og andre som jobber med denne gruppen barn.

Bekreftbarheten i undersøkelsen kan styrkes ved å beskrive forskningsprosessen (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Jeg har forsøkt å beskrive hele prosessen, og redegjort for alle mine valg gjennom hele prosessen. Jeg har forsøkt å se på egen forskerrolle med et kritisk blikk. Å være kritisk til egen forskerrolle har også omfattet, slik jeg forstår det, å være kritisk til egen forforståelse. Dette har vært spesielt viktig siden jeg selv har erfaringer som barnehagelærer i barnehage.

3. 7. 3 Validitet i forskerrollen

For å styrke validiteten, slik Thagaard (2013) fremhever det, når det gjelder egen forskerrolle i undersøkelsen har jeg redegjort for egen forforståelse i kapittel 1. Hun viser til at det finnes både fordeler og ulemper med å være tilknyttet miljøet som skal undersøkes, slik jeg har vært da jeg jobber som pedagogisk leder i barnehage. Videre skriver Thagaard (2013) at det som forsker er viktig å betrakte og reflektere over egen forforståelse med et kritisk blikk. Dette er noe jeg har tatt med i betraktning under hele forskningsprosessen, og som forsker har jeg forsøkt å betrakte både fordelene og ulempene.

På den ene siden har jeg gjennom egne erfaringer hatt muligheter til å forstå deltagerens situasjon, og kunne dratt nytte av det underveis i undersøkelsen der det har vært hensiktsmessig. På den andre siden har egen forforståelse kunnet innvirke på prosessen, ved at for eksempel nyanser som ikke i overenskomst med egne erfaringer overses. Underveis i undersøkelsen har jeg stilt meg selv spørsmål som; Vil det at jeg forsker innenfor eget yrke begrense mine forskerspørsmål, mitt feltarbeid og mine tolkninger? Hvordan kan jeg som forsker bruke egen forforståelse til å styrke undersøkelsen? Presentasjon av forforståelsen vil gi leser grunnlag til forståelsen og til å kritisk lese mine tolkninger, noe Thagaard (2013) fremhever er viktig.

3. 7. 4 Forskningsetiske prinsipper

Når det gjelder forskningsetiske retningslinjer har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2006) utformet normer for vitenskapelig redelighet. Normene stiller krav til forskers etiske prinsipper når det gjelder internt i forskningsmiljøer og i forhold til personer som er involvert i undersøkelser. Kvale & Brinkmann (2012) viser til at som forsker vil det være viktig å tenke gjennom eventuelle etiske problemstillinger gjennom alle fasene i undersøkelsen, fra planleggingen til endelig avslutning. Fire etiske retningslinjer fremheves; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke går ut på å forsikre seg om at deltagere deltar på frivillig basis og er informert om tema og hovedtrekk i undersøkelsen. Fortrolighet omhandler konfidensialitet i form av anonymisering, oppbevaring av datamateriale og innsynsrett. Konsekvenser viser til både mulige fordeler og ulemper ved deltagelse i en undersøkelse. Forskerens rolle omhandler forskerens integritet og forskningsatferd når det gjelder moralske og etiske og spørsmål og handlinger.

Som det er beskrevet tidligere i dette kapittelet, sendte jeg på forhånd et informasjonsskriv på e-post til styrere og fagledere. På den måten fikk jeg samtykke fra overordnet, og aktuelle informanter til å eventuelt gå videre med i undersøkelsen min. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om meg selv, formål og tema for undersøkelsen. Videre informerte jeg om anonymisering og hvordan personlig informasjon om informantene ville bli behandlet konfidensielt. Kvale & Brinkmann (2012) viser til at spørsmålet om samtykke kan komme opp i tilfeller der overordnet er den som gir samtykke. For å forsikre meg at deltagelse fra

informantene var på frivillig basis ble informantene, slik jeg har beskrevet tidligere i dette kapitlet, informert under briefingen før intervjuene tok til, om undersøkelsens hovedtrekk og tema. Dette ble gjort for å sikre at deltagere hadde fått de nødvendige opplysningene. Jeg presiserte deltagers frivillighet og rett til trekke seg underveis i undersøkelsen. Deltagere skrev deretter under på et samtykkeerklæringsskjema.

Når det gjelder fortrolighet ble deltagere først informert om anonymisering og konfidensialitet i informasjonsbrevet. Under briefingen la jeg vekt på å fortelle at alt som kunne bidra til identifisering skulle fjernes og at fiktive navn ville brukes. Jeg informerte om hvilke rutiner jeg ville ha for oppbevaring av datamateriale og lydopptak. Både lydopptak og transskripsjoner ville lagres på privat innelåst pc. Ved prosjektets slutt skulle alle opptak og transkripsjoner slettes. Jeg presiserte at meldeplikten var blitt overholdt og at prosjektet ble meldt inn og godkjent av *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD) før undersøkelsen tok til.

I kvalitativ metode, der det ofte er nær kontakt mellom forsker og de personer forsker har valgt å undersøke, vil de etiske aspektene knyttet til forskerrollen være viktig å ta hensyn til (Thaagard, 2013). Forskerens integritet, er noe Kvale & Brinkmann (2012) fremhever som avgjørende for undersøkelsens kvalitet. Videre skriver de at betydningen av forskers integritet øker når det gjelder intervjuforskning. Min forskeretiske rolle, og eventuelle etiske problemstillinger jeg kunne møte, var noe jeg tenkte grundig over under planleggingen av denne undersøkelsen. Jeg valgte som forsker ta utgangspunkt i egen yrkesetikk, profesjonalitet, erfaring og kunnskaper. Verdispørsmål og etiske problemstillinger er noe jeg fra eget yrke er fortrolig med. I følge Kvale & Brinkmann (2012) er det en styrke når det gjelder å vurdere etiske hensyn opp mot de vitenskapelige i en undersøkelse. Som forsker har det vært viktig for meg å være åpen ovenfor dilemmaer og problemstillinger jeg har møtt på underveis i forskningsprosessen. Jeg har tidligere i dette kapitlet beskrevet hvordan jeg undret meg over transkriberingsprosessen og de valgene jeg gjorde i forhold til den. Jeg stilte meg spørsmål om dette ville gå ut over undersøkelsens troverdighet. Slik det er beskrevet tidligere i dette kapittel har jeg forsiktig valgt å forandre enkelte ord og ytringer, som jeg vurderte kunne stille informantene i et dårlig lys. I denne undersøkelsen har den vitenskapsteoretiske forskertilnærmingen, slik jeg har beskrevet det tidligere i dette kapitlet knyttet opp mot en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk forståelse. Formålet og min intensjon har vært å få frem informantenes opplevelser og erfaringer av egen livsverden. I

en intervjuundersøkelse vil forsker og den som intervjues, til tross for forskers egne intensjoner, slik Kvale & Brinkmann (2012) skriver, være i et asymmetrisk maktforhold. Forsker definerer tema på forhånd, velger oppfølgingsspørsmål og vil dermed ha muligheter til styre intervjuet. Det er forskerens tolkninger som kommer frem i den endelige undersøkelsen. Hvordan kan jeg som forsker få frem en gyldig forståelse av temaet jeg har valgt å undersøke? Undersøkelsen reliabilitet og validitet forteller noe den kvalitetsmessige i pålitelighet og gyldigheten (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013).

Forskningsvirksomhet skal som all annen virksomhet underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker, hva som blir sett på som rett og galt, både i forhold til handlinger og hvordan mennesker direkte eller indirekte påvirker hverandre. Forskningsetiske spørsmål oppstår når forskning direkte berører mennesker, som for eksempel i forbindelse med datainnsamling, enten den foregår gjennom observasjoner, intervjuer eller eksperimenter. Forskning kan berøre og påvirke mennesker gjennom den virkelighetsoppfatning og kunnskapen den formidler (Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010).

4 Presentasjon, analyser av data og drøfting av funn

I dette kapitlet vil de mest sentrale funn i undersøkelsen presenteres, tolkes og drøftes opp mot den teoretiske referanserammen i kapittel 2. Jeg vil ut fra en hermeneutisk posisjon forsøke å finne meningsinnholdet i det barnehagelæreren forteller meg i tolkningene av tekstene. Presentasjonen av analyser og drøftinger av funn er lagt opp etter de fire forskningsspørsmålene som utdyper undersøkelsens problemstilling.

4.1 En minoritetsspråklig situasjon

Dette kapitlet er organisert med bakgrunn i forskningsspørsmålet:

Hvilken forståelse har barnehagelæreren av språkutviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

4.1.1 Morsmålets betydning

Informantene trekker alle frem morsmålet når de snakker om språket. En av informantene er opptatt av morsmålets betydning i forhold til identitetsutvikling. Barnehagelærer A beskriver morsmålet og forteller at *”språket er en del av identiteten din, som man må ta vare på og ta på alvor”*.

I kapittel 2 vises det til Hoëm (1990) og S. Sand (2008, s. 57) og en forståelse av at identitetsdannelse har et sosialt og psykologisk aspekt. Informantens uttalelse kan forstås ut fra det sosialt aspektet og det S. Sand (2008) benevner som kulturell identitet. Denne delen beskriver barnets gruppeidentitet, og følelsen av å høre til et felleskap med kulturelle fellestrekk. I et sosiokulturelt perspektiv dannes barnets identitet i sosialiseringprosesser, i et gjensidig samspill mellom individet og samfunnet. Siden morsmålet er en sentral del av barnet identitet så kan negative opplevelser i forhold til eget morsmål, at morsmålet blir ignorert eller nedvurdert innvirke på hvordan barnets identitetsdannelse (S. Sand, 2008).

Informantene fremhever betydningen av at barn med minoritetsspråklig bakgrunn opplever seg som en del av fellesskapet i barnehagen. Barna skal, ut fra sine forutsetninger, delta i lek, samspill, planlagte aktiviteter og de daglige samtalene. Barnehagelærer C forteller at: *”Selv om man er ulik så er man like mye verdt. Det er jo viktig i forhold til barna også, at de får tilhørighet og blir inkludert i et fellesskap”*.

Denne uttalelsen kan også forstås ut fra den kulturelle identiteten. I den kulturelle delen av identitet inngår mestring av språk. Slik jeg forstår S. Sand (2008) vil mestring av språk innebære mestring av både morsmålet og andrespråket. I en slik sammenheng bidrar det til tilhørighet i de ulike gruppene barn med minoritetsspråklig bakgrunn identifiserer seg med. Mestring av språk vil bidra til tilgang og forståelse for de ulike verdier, normer, holdninger barnet må forholde seg til for eksempel hjemme og i barnehagen. Informantenes beskrivelser av morsmålet kan også forstås ut fra det S. Sand (2008) beskriver som den psykologiske siden av identitetsutviklingen. Den psykologiske siden omhandler hvordan barnet opplever sin egenart og forskjellighet sett i sammenheng med de personene barnet identifiserer seg med.

Informantene uttrykker at de forsøker å inkludere barnas morsmål i hverdagen, på områder de har muligheter til det. Dette gjør de blant annet ved å lære seg enkelte ord fra landene barna kommer i fra. Barnehagelærer C forteller at: *”Vi har flere kulturer og land inne hos oss. Vi prøver å telle og bruker enkle ord som ”hei” på de andre språkene. Det handler om å inkludere alle, at alle skal føle seg verdsatt”*.

Informantens uttalelse kan ses i sammenheng med en forståelse av at barn med minoritetsspråklig bakgrunn bør få anledning til å utvikle flere og ulike typer kulturelle identiteter (S. Sand, 2008). Barn bør få bekreftet sin egen bakgrunn og på samme tid utvide sine perspektiver. Men at de samtidig også utvikler en forståelse og en følelse av tilhørighet og tilknytning til den psykologiske delen, barnets ”selv” (S. Sand, 2008). Rammeplanen fremhever at det er et mål at barn skal bli trygge på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet (Kunnskapsdepartementet, 2011a). I sosialiseringprosessen inngår også holdninger barn med minoritetsspråklig bakgrunn møter. Holdningene tolkes og internaliseres og barnet skaper et bilde av virkeligheten og egen rolle ut fra dette. Identiteten konstrueres og skapes (T. Sand, 2008).

Uttalelsene om inkludering av de ulike språkene kan også ses i sammenheng med en forståelse av betydningen morsmålets status har for språkutviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Hvordan mangfoldet og forskjelligheten møtes i barnehagen møtes er av betydning. Barnehagen kan enten bidra til å innvirke på barnas følelse av tilhørighet, mestring og/ eller bidra til utvikling av et positivt selvbilde. Eller så kan barnehagen bidra til fremmedgjøring og barn med et negativt bilde av seg selv (S. Sand, 2008).

Barnehagelærer A og B forteller at de ulike språkene i barnehagen er noe alle barn tar til seg. De forteller at hele barnegruppen opplever det som positivt å kunne flere språk og de er opptatt av å lære seg nye ord og begreper. I forbindelse med samtale om inkludering av de ulike språkene i barnegruppen forteller barnehagelærer B: *”du hører barna, de klarer å si enkelte ord på russisk, tusen takk og nei. De setter seg veldig raskt inn i det”*.

Dette støttes av Valvatne & Sandvik (2002) som skriver at økt språklig bevissthet i barnegrupper der flere språk er representert ofte forekommer. Videre skriver de at barn blir interessert i eget og andres språk og at det kan bidra til mange gode samtaler om språk. Det fordrer at den voksne er bevisst på hvordan de svarer og hvordan de oppfordrer barn til å reflektere om språk. Uttalelsen kan dermed også forstås med utgangspunkt i de enspråklige barna. S. Sand (2008) fremhever at et flerspråklig miljø i barnehagen også må ses ut fra de enspråklige barnas perspektiv, de får også positive erfaringer og opplevelser med flere språk. Barnehagelærer A utvider denne forståelsen og forteller at personalets holdning til nye språk er viktig, og at slike holdninger gjerne sprer seg til barnegruppen. Hun sier at:

Det ser vi også på barna, det og være nysgjerrig, nå kommer det nye barn. For to år siden fikk vi ett søskenpar fra Nigeria. De kunne engelsk, for de hadde bodd i Australia i et år. Da ble fokuset at vi skulle lære oss engelsk, istedenfor å fokusere på at de ikke kunne norsk. De kunne si ”milk” og ”butter”, da ble det snakket engelsk ved matbordet. Alle barna som var i skolegruppen det året kunne alt av pålegg på engelsk. Så lærte det henne norsk, etter ett år i barnehagen var hun rimelig god i norsk. Istedenfor å tenke at nå får vi enda et barn som ikke kan norsk, så tenker vi at nå skal vi lære oss. Så nå holder vi på å lære oss indonesisk.

Denne uttalelsen sammenfaller med litteratur som fremhever positive holdninger blant personalet i barnehagen som et viktig bidrag når det gjelder barnas interesser og holdninger til ulike språk og kulturer (S. Sand, 2008; Valvatne & Sandvik, 2002). Valvatne & Sandvik (2002) skriver at barnehagen ved å trekke frem alle språkene i barnegruppen bidrar til mestring, og at barn med norsk som andrespråk også får vist frem sine språkkunnskaper på morsmålet. Germeten & Skogen (2011) skriver at mestring er en forutsetning for språkutvikling, og at det er viktig å legge til rette for at barn opplever mestring.

Tilegnelse av andrespråket blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn er noe informantene snakker om. Barnehagelærer A og B fremhever at det er foreldrenes ansvar å ta seg av morsmålsopplæringen. Barnehagelærer B forteller at *”er de dårlige i norsk, så skal de ikke lære barna norsk. De skal lære barna sitt språk, så skal vi lære de norsk”*. Barnehagelærer A forteller: *”Vi poengterer hvor viktig det er at de snakker indisk eller engelsk, så tar vi oss av det norske”*. Videre forteller barnehagelærer A at barnehagen noen ganger kommer opp i situasjoner der de må veilede foreldrene når det gjelder bruk av morsmålet. Hun forteller:

*Å få et godt førstespråk er alfa og omega før du begynner på andrespråket.
Mange foreldre slutter å snakke morsmålet. Når de snakker russisk til sitt barn og barnet svarer på norsk, så slutter de til slutt å snakke russisk når de selv blir gode å snakke norsk.*

Denne uttalelsen kan forstås i forhold til det T. Sand (2008) beskriver som sosialiseringens uformelle side og en forståelse av betydningen foreldrene har i denne prosessen. Slik jeg forstår den uformelle siden så spiller holdninger foreldre overfører til barnet, om det er bevisst eller ubevisst, en viktig rolle. Foreldre innehar en viktig rolle i barnets liv og samspill med foreldre spiller en viktig rolle i denne prosessen. Holdningene er med på å prege barnets oppfatning av sitt eget morsmål. Tilknytning til morsmålet er en viktig del av barnets identitet, og gir barnet muligheter til å kommunisere med foreldre og familie (S. Sand, 2008). Uttalelsen kan derav også ses i sammenheng med morsmålet betydning som et redskap i kommunikasjon med foreldre og familie (S. Sand, 2008). Uttalelsen til barnehagelærer A ovenfor viser at noen foreldre er usikre på hva som er best når det gjelder barnets språklige utvikling. Det finnes, i følge Egeberg (2011b), foreldre som snakker norsk med barna sine, selv om de har et annet morsmål. Dette kan gi barna et dårligere utgangspunkt for språkutviklingen og det er viktig at foreldrene snakker det språket de kan best.

Når foreldre bruker det språket de snakker best i kommunikasjon med barna, vil utgangspunktet for samtaler, erfaringer og overføringer av kulturelle begreper være på barnets morsmål. Barnet får gode erfaringer og kunnskaper, og utvikler et godt morsmål.

4. 1. 2 Språkutvikling til barn med minoritetsspråklig bakgrunn

Informantene er alle innom at det er av betydning at barna lærer seg norsk i barnehagen, og at det er barnehagens primære ansvar. På den andre siden fremhever de også fordeler barna har av å lære seg flere språk. ”*Det er en ressurs å være flerspråklig*” forteller barnehagelærer A. Barnehagelærer C forteller at: ”*Jeg er for at både barn og voksne skal være flerspråklige, hvis man har muligheter til det. Jeg synes det er trist for de som er tospråklige, og ikke får utnyttet begge språkene*”.

Uttalelsen kan vise en forståelse for at språkutviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn ikke bare må ta utgangspunkt i den språklige siden, men ses i sammenheng med både sosiale, miljømessige og kulturelle faktorer (Egeberg, 2012). Noen barn med minoritetsspråklig bakgrunn vil ofte være i en slik situasjon der de ikke får bruk morsmålet i like stor grad som andrespråket (Egeberg, 2012; Thurmann - Moe, 2013; Øzerk, 2006). Cummins (2000) skriver at førstespråkets sosiale status kan påvirke førstespråks innlæringen og i hvilken grad språket brukes i familien og av barnet. Dette vil av ulik grad innvirke på tilegnelsen av andrespråket, og hvordan barnet anvender hele sin flerspråklige kompetanse. I følge Cummins kan barns læring gjennom et andrespråk være en utfordring når førstespråket har lav status. Tilsvarende vil læring fungere godt når begge språkene har høy status, og vektlegging av morsmålets status er noe opplæringen ofte ikke tar med i betraktning. Uttalelsen kan også knyttes til inndeling av flerspråklig utvikling som beskrives i kapittel 2. Flerspråklige språkutvikling kan ha en reseptiv og en produktiv side (Baker 2011; Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2006). En reseptiv og produktiv inndeling bidrar i følge Baker (2011) til et mer nyansert syn på hvem som er/ ikke er flerspråklig, og viser at det finnes ulike måter å være flerspråklig på. Det finnes barn som snakker morsmålet, men som verken kan skrive eller lese det. Noen barn blir reseptiv flerspråklig først, det innebærer at barn med minoritetsspråklig bakgrunn på et tidspunkt snakker og forstår sitt førstespråk, mens de kun forstår sitt andrespråk (Øzerk, 2006).

Informantene uttrykker at de språklige ferdighetene består av både morsmålet og det norske språket. I forbindelse med samtaler om kartlegging forteller barnehagelærer A: *”Jeg tror ikke de er dårligere i språk enn mange etnisk norske barn, hvis barna kartlegges på samme måte”*. Barnehagelærer B samtaler også om kartlegging når hun forteller:

Det er negativt at vi bare kan norsk. Vi vet ikke hvor mye de kan på sitt språk. Ofte er det veldig mye. Slik som hun vi har nå, hun kan mye russisk. Hun blir 4 år og har en vid begrepsforståelse, på russisk. Men vi har ikke den muligheten, og det er synd. For barnet kan, og er mest sannsynlig lik sin alder i språk .

Disse uttalelsene kan knyttes til en forståelse av at barnets språkrepertoar er knyttet både til morsmålet og til andrespråket, og at en vurdering av språket må innebære begge språkene (Egeberg, 2012, Thurmann - Moe, 2013, Valvatne & Sandvik, 2002). Uttalelsene forteller også, slik jeg forstår det, noe om utfordringene barnehagelærer opplever når det gjelder å vurdere de språklige ferdighetene til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Disse utfordringene forsterkes når barnehagelærer ikke har kompetanse på morsmålet til barnet. Når språkferdighetene til barn som lærer flere språk skal beskrives og vurderes fremhever Engen & Kulbrandstad (2004) fokus på den kommunikative kompetansen, i en vid forstand. Med et slikt synspunkt vil den flerspråklige kompetansen i språkenes innhold og form blant annet dreie seg om hvordan barn behersker og forstår sammenhengen mellom ord, ordsammensetninger og betydningen til flerordsytringer. Hvordan ordene kan bøyes i ulike former, hvordan de setter sammen ord til setninger, og hvordan variasjoner i ordlyden gir ulike betydninger. Språkets bruk kan omhandle hvordan barn forstår og bruker språkene i ulike situasjoner og hvilke kjennskap de har til fastsatte ord og uttrykksmåter på de ulike språkene.

Betydningen av utvikling av morsmålet som en forutsetning for utvikling av andrespråket var noe informantene trakk frem. Barnehagelærer C forteller at:

Hvis jeg skal uttrykke og snakke på norsk, så må jeg nesten kunne det helt før jeg kan begynne å lære meg engelsk, finsk eller samisk. For å kunne skjønne innhold og tankemønstre, tankemåten og hvordan språket brukes. Hvis jeg ikke kan norsk så tror jeg det er veldig vanskelig for meg å skulle ha lært et annet språk.

Senere utvider hun det og forteller at *”morsmålet er viktig å kunne, før man kan lære seg andre språk”*. Uttalelsen samsvarer med Cummins (1984, 2000, gjengitt i, Thurmann- Moe, 2013, s. 80- 81) som beskrives i kapittel 2 og hans tanker om et felles språklig fundament. Cummins mener andrespråks innlæring ses i sammenheng med et godt utbygd morsmål. Han mener også at morsmålet og andrespråket er gjensidig avhengig av hverandre, erfaringer gjort på morsmålet eller andrespråket er med på å styrke grunnlaget for utviklingen av det andre.

Informantene kommer innom kunnskaper om den generelle språkutviklingen i løpet av intervjuene. De vektlegger ikke, slik jeg forstår det, en flerspråklig utvikling. Det motstrider med Kibsgaard & Husby (2009) og Egeberg (2012) som vektlegger kompetanse om flerspråklig utvikling som vesentlig i arbeidet med barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Informantene beskriver barn med minoritetsspråklig bakgrunn som ulike og at de er på ulike nivåer når det gjelder språklige ferdigheter. Jeg har i kapittel 2 beskrevet simultan og suksessiv språkutvikling. Informantene bruker verken begrepet simultan eller suksessiv språkutvikling når de snakker om språket til barna. Den ene informanten er spesielt opptatt av å vektlegge de kommunikative sidene ved språket, og barnehagelærer C's uttalelser kan forstås som en beskrivelse av et barn som har en suksessiv språkutvikling. Samtidig kan jeg ikke konkludere med at dette ligger til grunn i informantens uttalelser, da jeg har valgt å ikke bruke disse begrepene under intervjuene. Barnehagelærer C forteller: *”Så bruker vi kroppsspråk, ikke tegn- til tale i den forstand. Men vi bruker tegn som ”kom” (viser med hendene), hvis man skal på do (viser med hendene), ”nå skal vi spise” (viser med hendene)*. Barnehagelærer C forteller også om hvordan barna kommuniserer før de lærer seg det norske språket. Hun sier: *”Så gir de også uttrykk for eksempel når de er lei seg, de bruker også kroppsspråk. Hvis for eksempel noen har dyttet, så viser de at noen har dyttet”*.

Informantens uttalelse kan også ses i samsvar med en forståelse av at for barn som er i ferd med å lære seg et nytt språk forekomme det ofte i en tidlig fase en ”stille periode”, også kalt ikke-verbal periode (Egeberg, 2012; Valvatne & Sandvik, 2002). Jeg har tidligere i kapittel 2 vist til at kommunikasjon har en ikke-verbal og en verbal side (Nilsen & Monsrud, 2010; Rygvold, 2009). Den ikke-verbale perioden betyr ikke at barnet ikke kommuniserer med andre (Sandvik, 2014; Valvatne & Sandvik, 2002). Sandvik (2014) fremhever betydningen av å fange opp barnets kommunikasjon og signaler i denne perioden. Hun skriver at det er viktig at den voksne skaper trygghet og er tilstede.

Dette er av betydning selv om barn ikke snakker språket ennå, noe denne informantens uttalelse kan ses i forhold til. Barnehagelærer A forteller dette om det jeg også forstår som den ikke-verbale perioden:

Jeg husker at vi holdt på i over ett år. Han sa ikke et ord på norsk, men han snakket russisk med Olga. Jeg lurte på om vi skulle gi opp. Men vi kan ikke gi opp, da gjør vi ikke jobben vår. I fjor høst satt vi på et vippe dyr, og plutselig så han på meg og sa: "Æ har stor fart", på dialekt. "Ja, det har du", svarte jeg. Hørte dere? Det var han som sa det sa jeg til de andre. Vi ble så glad.

Det er ingen av informantene som bruker de lingvistiske begrepene når de snakker om språket. Dette er heller ikke begreper jeg har valgt å bruke under intervjuet. Det utelukker ikke at uttalelsene til barnehagelærer C og barnehagelærer A kan ses i sammenheng med lingvistikk. Jeg har i kapittel 2 beskrevet Bloom & Lahey (1978) og en forståelse av språk med ulike komponenter. Språket deles inn i tre dimensjoner: innhold, form og bruk. Språkets bruksside, pragmatikken, omhandler hvordan barnet bruker og tolker språket i sosiale situasjoner. Kommunikasjon er dermed en viktig del i pragmatikken (Rygvo, 2014). Informantene vektlegger, slik jeg forstår det, barnets kommunikasjon, både de ikke-verbale og de verbale, i samhandling med andre. Informantene knytter kommunikasjon opp mot kontekst, og det bidrar dermed som støtte i kommunikasjonene og i språkutviklingen. Informantens uttalelse støtter om en sosiokulturelle forståelse av barns språkutvikling, som vektlegges at språk læres i samspill med andre (Dysthe, 2001).

Informantene kommer derimot alle inn på kunnskaper om språket. Barnehagelærer C forteller at "så er det sånn at noen språk er vanskeligere å lære enn andre språk, det kommer an på kasuser og de tingene der".

Denne uttalelsen kan ses i sammenheng med en forståelse av at språk som tilhører samme språkfamilie, og derav har et felles opphav, vil ha flere likheter seg i mellom. I kapittel 2 beskriver jeg det som typologi. Typologien ser på slektskap mellom språkene, men grupperer også språkene ut fra de ulike strukturene (Bjerkan, 2013c).

Barnehagelærer B forteller at ” i dette tilfellet, så er barna såpass gamle, ”normalt sett”, så skal barn begynne å snakke i en viss alder. De skal kunne så og så mange ord”.

Barnehagelærer A forteller:

Så handler det om kunnskaper, når skal barnet kunne si ett ordsytringer, to ords setninger. Når skal de kunne de lydene, når er det grunn til bekymring. Nå har vi noen som faktisk ikke kan uttale ”r” eller ”s”. Da kan vi si at ”k” ikke er så farlig, for den trenger de ikke før de er 8 år. Vise sin kompetanse og profesjon.

Uttalelsen til barnehagelærer A og B stemmer overens med Ottem & Lian (2012), som mener det er grunn til å være oppmerksom hvis barnet ikke bruker ord ved 2- års alder, og ikke setter sammen ordene til setninger ved 3- års alder. Når det gjelder uttale er avvik, i følge Hagtvet (2002), i barns tale sammenlignet med voksenspråket vanlig frem til 4 - 5 års alder. Noen barn har vansker med lyder helt frem til skolealder. Jeg har tidligere sagt at informantene ikke brukte de lingvistiske begrepene. Disse uttalelsen kan, slik jeg forstår det, ses fra en lingvistisk tilnærming. Bloom & Lahey (1978) kaller språkets innhold, den semantiske utviklingen, og språkets form, som er fonologi, syntaks og morfologi (Rygvoid, 2014). Den semantiske utviklingen knyttes i uttalelsen til barnehagelærer A og B opp mot barnets ordforråd og begrepslæring. Den fonologiske utviklingen, forteller noe barns forståelse for de ulike språklydene og hvordan språklydene formidler mening. I uttalelsen til barnehagelærer A kan fonologi ses i sammenheng med det hun forteller om uttale. Den syntaktiske utviklingen, som sier noe om hvordan fraser og setninger er bygd opp, kan i uttalelsen knyttes opp mot ”to ords setninger” (Rygvoid, 2014; Bjerkan, 2013b).

4. 1. 3 Samarbeid med foreldre

Informantene uttrykker at foreldre er betydningsfulle og nødvendige samarbeidspartnere på flere ulike områder. Språket og det at barnehagepersonellet og foreldrene forstår hverandre er noe de uttrykker som spesielt viktig. Informantene forteller at de forsøker å oversette den skriftlige informasjon til engelsk, når det er tid til det. De samtaler med foreldrene på engelsk, hvis det er behov for det. Samtalene er av betydning for å gi informasjon om dagen, og om

hvordan barnet har hatt det i barnehagen. Samtalene er vesentlig for å få nødvendig informasjon om barnets fra foreldrene.

I slike situasjoner fremhever de betydningen av at de viser vilje til å samtale med foreldrene, selv om de ikke alltid føler seg like stødig i det engelske språket. Barnehagelærer A forteller dette:

Vi har foreldre som kan engelsk, med høyere utdanning. Vi har ikke kun de som kun kan sitt morsmål i foreldregruppa. For å forsikre at de har skjønt, snakker jeg med dem når jeg har levert månedsplanen og forteller foreldrene grovtrekkene på engelsk. Jeg forklarer hva foreldrekafe er, forklarer hva fellessamling er. Forklarer hvilke klær som skal være med på tur. Vi må snakke mer med disse foreldrene ved bringing og henting. Vi skal snakke med alle, men vi må nesten snakke mer med disse foreldrene, for å forsikre oss om at de har forstått.

I tilfeller der det har vært nødvendig forteller barnehagelærer B at tolk er brukt. Hun nevner tolk er brukt møter til oversetting for å sikre at hun og foreldre har forstått hverandre. Men som hun uttaler ”så kan man ikke alltid ha tolk i den daglige dialogen med foreldrene”. Begge uttalelsene understøttes av Egeberg (2011c) som vektlegger god informasjon som et godt grunnlag i samarbeidet med foreldre. Som beskrevet i kapittel 2 fremhever Rammeplanen samarbeid med foreldre med barn med minoritetsspråklig bakgrunn spesielt. Betydningen av at foreldrene får muligheten til å bli forstått og også får muligheten til å gjøre seg forstått pekes på som vesentlig.

Informantene vektlegger også kommunikasjonen med foreldre som viktig for å få opplysninger i forhold til religion og livssyn, slik at de kan tilrettelegge for dette i barnehagen. Kosthold, om det er noe barna av ulike årsaker ikke skal spise er noe som fremheves. Barnehagelærer A og B har erfaringer med prosesser der det har vært grunnlag for at barn med minoritetsspråklig bakgrunn har vært meldt inn til PPT. De uttrykker at de har positive erfaringer med denne foreldregruppen når det gjelder samarbeidet i forhold til mistanker om språkvansker. Informantene opplever foreldrene som viktige bidragsyttere, og genuint opptatt av at barna skal lære seg norsk. Foreldrene er i følge informantene takknemlige for at deres barn bli tilbydd språklig hjelp hvis det er behov for det.

Informantenes uttalelser understøttes av Egeberg (2011c) som fremhever at barnehagelæreren skal å ta med i betraktning under utredning av eventuelle språkvansker, betydningen foreldrenes bidrag har for et helhetlig perspektiv på barnet. Informasjon og kunnskaper om kulturell bakgrunn og hva de opplever som betydningsfullt for sitt barn, skal tas med i det videre arbeidet.

Informantene forteller at det kan være forskjeller i oppdragelse, men slik jeg oppfatter det, vektlegges de kulturelle forskjellene i samarbeidet med foreldrene i liten grad. Denne tilnærmingen støttes av Egeberg (2011c) som skriver det er viktig at barnehagelærer ikke bare fokusere på kulturforskjeller. Det som er viktig i møte med foreldre er å være nysgjerrig, å lytte, forsøke å finne ut hvordan den andre forstår det samtalen dreier seg om, og å tilpasse egen kommunikasjon og informasjon til den andre. Barnehagelærer bør også, slik S. Sand (2008) skriver, være varsom med å forstå alt av handlinger, skikker, tradisjoner og atferd som deres kultur i møte med andre mennesker, da en slik tankegang kan være misvisende.

4. 2 Språkvansker og faktorer som vekker mistanke om språkvansker

Dette kapittelet er organisert med bakgrunn i forskningsspørsmålet:

Hva oppfatter barnehagelæreren som språkvansker og hvilke faktorer fører til mistanke om at barn med minoritetsspråklig bakgrunn har språkvansker?

4. 2. 1 Språkvansker

Informantene uttaler at barn med minoritetsspråklig bakgrunn ofte har vansker med språkforståelse og med å gjøre seg forstått, av ulike grader. For å få en forståelse for hvilke faktorer som vekket mistanke om språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn var det viktig for meg å undersøke hva informantene legger i begrepet.

Barnehagelærer A forklarer språkvansker slik:

Når jeg ser barn sliter med at de ikke blir forstått, da har de språkvansker i større eller mindre grad. Når jeg ser de blir frustrert eller lei seg for at de ikke skjønner språket, da har de språkvansker. Det trenger ikke være av den karakter at de trenger verken logoped eller noe sånt.

Barnehagelærer B gir denne beskrivelsen:

Da tenker jeg det er barn som har vanskeligheter med å ta kontakt, opprettholde kontakt. Være i en lek med barn som er på samme alder, for du forventer de skal være i lek og ta roller. Med en gang de faller ut, så forsøker de å ta kontakt på andre måter. Og da er det mange ganger kanskje negativt, eller så trekker de seg unna. Som sagt så vet man at de har språkvanske når de ikke kan språket .

Informantenes uttalelser samsvarer med en forståelse av at språket har en språkforståelses side og språkproduksjons side, språkvansker kan gi vansker på begge områdene (Monsrud, 2013; Ottem & Lian, 2012; Rygvold, 2014). Uttalelsene til informantene støtter om en tilnærming av at språkvansker og vansker med språkforståelse og språkproduksjon må ses i sammenheng med og omfatte kommunikasjon (Rygvold, 2009; Wold, 2012). Den ikke-verbale siden støtter opp om den verbale kommunikasjonen, og er av betydning for å formidle følelser og holdninger. Barn med språkvansker kommuniserer, selv om verbalspråket ikke nødvendigvis er der for å støtte kommunikasjonen (Rygvold, 2009). Informantenes beskrivelser av vanskene bekrefter at språkvansker er en benevnelse som omfatter varierende vansker og kjennetegn og berører flere områder (Rygvold, 2014).

Vansker med uttalen er noe informantene kommer inn på. Barnehagelærer B forteller at ”du hører det ofte på uttalen, når det kun er snakk om språk. Så hører du på uttalen at ord kommer ut feil, noen ganger er det veldig feil”.

Når det gjelder utvikling av uttaleavvik, og vansker med å uttale visse språkllyder, er det som på de andre språklige områdene individuelle forskjeller (Hagtvatn, 2002). Dette støttes av *Trondheimundersøkelsen* (Fintoft et al., 1983, gjengitt i Hagtvatn, 2002, s. 74- 75).

Det som er viktig å ta med i betraktning er at hos barn med språkvansker så kan vanskene i følge Rygvold (2014) vedvare over tid. Når det gjelder uttale, skiller ICD- 10 (Helsedirektoratet, 2014) mellom vansker med artikulasjon eller fonologiske vansker. De fonologiske vanskene er som nevnt i kapittel 2, en språkrelatert vanske som innebærer vansker med å bruke språklidene for å danne meningsinnhold. Artikulasjonsvansker tilsier at det barnet har en motorisk vanske som gir vansker med språkproduksjonen. Uttalelsen til barnehagelærer B forteller ikke noe om forståelsen av uttalevansker. Men siden hun refererer til at det *”kun er snakk om språk”* kan uttalelsen forstås som om det er fonologiske vansker hun snakker om. Viser til kapittel 2 og Bjerkan (2013c) som skriver at barn med en suksessiv flerspråklig utvikling kan ha vansker med fonologien i andrespråket. Ulike vokalsystemer i de to språkene kan gjøre det vanskelig mellom å skille og å produsere de ulike lydene. Dette er noe barnehagelærer A var innom, hun forteller: *”Det har med lydene de mangler, noen språk har ikke de lydene. Hvis man ikke vet det, tror man barn sliter mer”*.

Forsinket språkutvikling er noe informantene nevner i sammenheng med språkvansker. Barnehagelærer C er inne på normalutviklingen, og at uttaler at barn normalt sett skal snakke i en viss alder. Hun forteller at *”selvfølgelig når man er to - eller flerspråklig så vil noen bruke lengre tid”*. Barnehagelærer B forteller dette under intervjuet når hun er inne på flerspråklig utvikling: *”Jeg tenker mange ganger hvor viktig det er å forklare foreldrene hvor viktig det er at de får ha begge språkene. At det er en stor fordel, og at barnet er senere når de har to språk å holde styr på”*.

Informantenes uttalelser kan forstås som en forventning om at minoritetsspråklige barn kan være forsinket i språket. Informantene forteller ikke noe om deres forståelse av forsinket språkutvikling kan knyttes til simultan eller suksessiv språkutvikling. Spørsmålet er, når er barn med minoritetsspråklig bakgrunn forsinket i språkutviklingen? Viser til redegjøring for forståelse av simultan og suksessiv språkutvikling i kapittel 2. Når språkutvikling blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn skal vurderes bør det tas med i betraktning om barnet har en simultan eller – suksessiv språkutvikling (Egeberg, 2011b; Øzerk, 2006). Barn med simultan språkutvikling vil lære to- eller flere språk på samme tid, og ha en tilnærmet lik språkutvikling som enspråklige barn. Barn med begynnende suksessiv språkutvikling vil ha likheter med den simultane språkutviklingen. Den store forskjellen, skriver Valvatne & Sandvik (2002), er at barnet allerede kan et språk, på ulike nivåer. De har erfaringer med ulike ord og begreper og kan knytte det til egne erfaringer. De har også lært, på ulike nivåer,

morsmålets uttale, grammatiske regler og hvordan språket brukes i kommunikasjon med andre. Videre fremhever Valvatne & Sandvik (2002) viktigheten av å undersøke flerspråkliges ferdigheter på begge språkene, for å få et helhetlig bilde før språket karakteriseres som forsinket. De skriver at en må regne med at flerspråklige ofte kan mer på det ene språket, og mindre på det andre. De store variasjonene i barns språkutvikling bidrar til at det ikke alltid er enkelt å avgjøre når barnet ikke følger forventet utviklingstakt (Rygvold, 2014). Barn med forsinket språk vil ofte ta igjen sine jevngamle språklig. Men som gruppe fremhever Leonard (2000) at dette er barn med risiko for å utvikle spesifikke språkvansker (SSV), da forsinket språk ofte er tegn på SSV. Han skriver videre at man kan anta at av barn som ved 2-års alder er forsinket språklig, så vil omtrent $\frac{1}{4}$ del til halvparten utvikle SSV. Tidlige tiltak er viktig for å gi disse barna best mulig vilkår språklig. Rygvold (2014) understreker dette og skriver at en forståelse av at språket "bare" er forsinket kan føre til at språkvansker overses. På den andre siden kan SSV forveksles med vansker man ser hos barn som er i ferd med å lære seg et nytt språk. Vansker med språkproduksjon, forståelsesvansker, grammatiske vansker, tilbaketrekking fra læringssituasjoner indikerer ikke nødvendigvis primære språkvansker (Egeberg, 2012).

Den flerspråklige utviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan gi utfordringer når det kommer til faktorer som vekker mistanke, både for barnehage og foreldre. Barnehagelærer A forteller om et tilfelle der foreldre kontakter barnehagen med sine mistanker om at barnet har språkvansker. I dette tilfellet har barnehagen på den ene siden over tid trodd barnet snakket morsmålet når de ikke forsto barnet, foreldrene har på den andre siden trodd barnet snakket norsk de gangene de ikke har forstått barnet. Ofte er det foreldrene som får mistanke om at barnet har språkvansker (Monsrud, 2013). Egeberg (2011a) understreker at det er spesielt viktig å involvere foreldre når barnet har et annet førstespråk en norsk. Han skriver videre at foreldrenes unike informasjon om barnets erfaringer, kunnskaper og utvikling er en forutsetning for tiltak og tilrettelegging. I slike tilfeller er det viktig å ta med i betraktning at spesifikke språkvansker kan komme til uttrykk både på morsmålet som på andrespråket. Vanskene vil være av ulike grader (Monsrud, 2013; Nilsen & Monsrud, 2010). Informantenes uttalelser understøtter at det er tilfeller der den flerspråklige utvikling til barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan gi utfordringer når det gjelder å avdekke språkvansker (Egeberg, 2013).

4. 2. 2 Faktorer som vekker mistanke

Når det gjelder å beskrive faktorer som vekker mistanke om at et barn med minoritetsspråklig bakgrunn har språkvansker, kommer alle informantene inn på barns vansker med å bli forstått og å gjøre seg forstått. Informantene uttrykker at leken og vennskap er en vesentlig del i barnas hverdag. De uttrykker at barna har utfordringer når det gjelder deltagelse i leken. Barnehagelærer A kommer inn på rolleleken:

De har ikke lært seg lekeregler, rolleleken krever jo mye språk, for å leke avansert rollelek. Vi ser også når de leker at de ofte får rollen som hund. De kan bjeffe, så der får de leke. Etter to måneder blir de lykkelig når de får være politihund, men de kan fortsatt bare bjeffe. Da bør det ringe noen klokker, når barnet har vært hund i ett halvt år omtrent.

Barnehagelærer C uttaler dette om noen utfordringer barn opplever i leken:

Det er en utfordring for barna også, i forhold til å forstå. Hvis de skal forklare at de hadde den bilen først, så mener kanskje det andre barnet at det hadde den. Og så skal man forklare og skjønne, at man må dele og vente på tur. Og så skal man forklare og skjønne, at man må dele og vente på tur.

En slik forståelse støtter opp om undersøkelser om at barn med språkvansker ofte opplever vansker i leken. Barn med språkvansker trekker seg gjerne unna leken, de leker alene, og tar lite initiativ til samtaler med andre (Ottem & Lian; 2012, Rygvold, 2014). Barn med SSV bruker ofte verbalspråket lite, samtalene preges av korte setninger og enstavelsesord. Dette fører ofte til vansker i samspill med andre (Bele, 2012). Dette fører ofte til at barn med språkvansker kan bli oppfattet som en lite attraktiv lekekamerat av jevngamle (Leonard 2000; Rygvold, 2014). Den manglende verbalspråklige utviklingen kan være årsaken til at barn med språkvansker leker ofte med yngre barn. Yngre barn er gjerne på samme nivå språklig og det vil være lettere å delta i lek. Det vil også være lettere å opprettholde leken over tid sammen med yngre barn (Monsrud, 2013). I kapittel 2 beskrives rolleleken og at den kan være spesielt utfordrende, da den krever avanserte språklige ferdigheter som språkforståelse og å gjøre seg forstått (Rygvold, 2014; Valvatne & Sandvik, 2002). Rolleleken krever at barnet har evne til

perspektivtaking (Valvatne & Sandvik, 2002). Derfor er det nødvendig å ta med i betraktning at pragmatiske vansker kan ha sin årsak i at barn med språkvansker kan ha vansker med å ta tilhørerens perspektiv. Disse vanskene kan også vise seg i rolleken (Rygvold, 2014).

Atferd er et annen faktor informantene nevner vekker mistanke om språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Informantene forteller at mangel på språkforståelse og å uttrykke seg, fører til aggressivitet og utagerende atferd. Barnehagelærer A forteller at *”du ser at leken blir mer aggressiv. Vi ser de ofte er i konflikt. Andre barn klager fordi barnet hopper på dem, slår eller ødelegger”*. Barnehagelærer B forteller at *”når språket ikke er der så merker man de utagerer på andre måter. For de blir mer frustrert. Og ofte kanskje mer lei seg”*.

Uttalelsene samsvarer med en forståelse av at barn med språkvansker kan ha en mer utagerende atferd. De havner ofte i verbale og kroppslige konflikter og oppleves gjerne som barn som ødelegger leken for de andre barna. Atferden kan ses i sammenheng med manglende språkforståelse og frustrasjon over at de ikke mestrer å formidle egne ønsker, behov og følelser (Rygvold, 2014).

Senere forteller barnehagelærer B at *”som regel har de har en negativ atferd på grunn av at de ikke har det gode språket”*. Denne uttalelsen kan forstås i sammenheng med en forståelse av det Hagtvedt (2002) skriver, at atferdsproblematikk ofte kan ta oppmerksomheten bort fra språklige forsinkelser og avvik. Det er ikke atferden som er vansken, men språket fører til vansker når gjelder atferd. Dette er noe barnehagelærer bør være oppmerksom på, spesielt i de tilfeller hvor et språklig avvik kan være årsaken til atferdsproblemer. Holmberg & Lyster (2002) skriver at språkvansker kan gjøre seg gjeldende på ulike områder, og at de hele tiden er viktig å vurdere hvordan læringsmiljø, samspill og barns opplevelse av mestring samvirker med språkvanskene.

Informantene beskriver tanker om variasjoner i barns utvikling, og er opptatt av betydningen av å se enkeltindividet. Informantene kommer alle inn på alder når det gjelder mistanke om språkvansker. Når jeg spør barnehagelærer C om hun tror alder har noen betydning i forhold til mistanke om språkvansker svarer hun: *”Det kan ha det, men det er vanskelig å si. Det har med hvert enkeltbarn, det er individuelt. Vi hadde en to- åring som snakkes som en foss, men så har du en fire- åring som er veldig dårlig”*.

Denne forståelsen understøttes av Rygvold (2009, s. 219) som skriver at ”barn tilegner seg språket i ulikt tempo, derfor er aldersangivelser uttrykk for et gjennomsnitt som ikke reflekterer spredningen i hva barn mestrer på ulike alderstrinn”. Leonard (2000) skriver at å identifisere barn med SSV hadde vært lettere om barn begynte å snakke på samme tid, men noen barn er senere enn andre språklig, uten at de vil få problemer språklig senere. Videre påpeker han det er risikabelt og vente til barn blir 3 eller 4 år. En stor andel førskolebarn med SSV vil oppleve språklige problemer gjennom hele barndommen, hadde det blitt oppdaget tidligere kunne også deres hverdag blitt bedre.

Til tross for tanker om variasjoner i språkutvikling kommer informantene inn på alder i forbindelse med språkvansker. Barnets siste år i barnehagen og skolestart er noe informantene snakker om, og barnehagelærer B forteller at *”jo eldre de blir jo mer fokus blir det, og enklere å få de inn i systemet. Det siste året får du veldig ofte hjelp hvis det er snakk om problemer”*. Barnehagelærer A uttaler at *”det begynner å bli bekymringsverdig, når det er siste året før skolestart, slik som i dette tilfellet, eller like før barnet skal begynne på skolen”*.

Informantenes uttalelser kan i denne sammenheng ses ut fra en forståelse som tar utgangspunkt i den generelle språkutviklingen. Det kan forventes, selv om det er innforstått at barns språkutvikling er ulik og varierer fra barn til barn, at barn ved 4 års alderen har etablert det grunnleggende språket. På denne alderen snakker barnet som regel rent, setningsbygning og de vanligste ord og begreper er som oftest på plass. Barns samtaleferdigheter er bedre. De svarer på og stiller spørsmål, er i lengre dialoger med andre og kan oppklare misforståelser (Hagtvet, 2002; Rygvold, 2009). I kapittel 1 vises det til Bele (2012) og en beskrivelse av språkvansker som en vanske som ofte avdekkes og kartlegges sent. I følge Bele blir vanskene spesielt synlige når kognitive krav som oppmerksomhet, resonnering og språklige ferdigheter øker. Informantenes uttalelsene kan ses i sammenheng med dette.

Informantenes uttalelser om de ulike faktorene som vekker bekymring støtter opp om en tilnærming der barnet og de språklige vanskene blir sett i et helhetlig perspektiv (Rygvold, 2009). Språkvansker er sjelden bare et ”rent” språkproblem, det er nødvendig med forståelse for helheten og tilrettelegging på flere områder. Barn med språkvansker har ofte andre vansker, en tilleggsvanske samtidig med primærvansken. Dette gjelder spesielt barn som har vansker som vedvarer over lengre tid.

Barna utvikler oftere atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer (Ottem & Lian, 2012; Rygvold, 2014). Rygvold (2014) peker på at barnehagen også må ta med i betraktning at barnets mestring av språket, kommunikasjons- og samspillsferdigheter kan innvirke på barnets selvbilde. Det kan igjen gjøre det lettere for barnet i samspill med andre barn og voksne. Beskrivelsene fremmer en forståelse av at individuelle forskjeller og at barn med språkvansker er en heterogen gruppe (Rygvold, 2014; Lyster, 2012; Wold, 2012).

4.3 Kartlegging av språkvansker

Dette kapittelet er organisert med bakgrunn i forskningsspørsmålet:

Hvordan kartlegger barnehagelæreren språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Barnehagene informantene jobber i har ulike systemer for bruk av kartleggingsverktøy, men noe er også felles. Alle informantene uttrykker at de kun bruker kartleggingsverktøy når det er mistanke om vansker eller når de har spørsmål vedrørende barns utvikling og opplever det er behov for tilrettelegging. Begrunnelsen for dette er blant annet mangel på tid, at kartlegging tar tid og bør gjøres grundig. Andre begrunnelser er at kartlegging krever personalressurser, og at det fører til at personalet må ut fra barnehagen. Barnehagelærer B forteller at:

Jeg synes ikke det skal misbrukes. Det skal brukes når vi har mistanke, eller når vi vet at det er ting som, ja.. Å kartlegge alle med kartleggingsverktøy er bortkastet. Du kan heller bruke tiden på å være sammen med barna.

I barnehagene til barnehagelærer B og C bruker de hovedsakelig kartleggingsverktøyet TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling), når det er mistanke om språkvansker. Informant B har vært borti "Lær meg norsk før skolestart", men det brukes ikke. I barnehagen der barnehagelærer A jobber har de systemer for bruk av "Lær meg norsk før skolestart" på alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er dermed bare i barnehagen til barnehagelærer A at morsmålet kartlegges, da ved hjelp fra foreldrene. Denne barnehagen bruker TRAS hvis de mistenker at barn har vansker. Alle informantene begrunner bruk av TRAS med at PPT etterspør dette kartleggingsverktøyet som vedlegg til den pedagogiske rapporten.

I alle barnehagene er det barnehagelærer eller styrer som har ansvaret for kartleggingen. Dette er i tråd med St. Meld. Nr. 41 (2008- 2009), som påpeker at språkkartlegging skal gjennomføres av kvalifisert pedagogisk personale.

På spørsmål om hvordan informantene kartlegger barna når det var mistanke om språkvansker, svarer de at de daglige observasjonene er den kartleggingsmetoden de benytter mest. ”*Det er i samspill, lek og hverdagen man lærer og ser*”, forteller barnehagelærer C.

Viser til redegjøring av systematisk og usystematisk tilnærming til kartlegging i kapittel 2. Uttalelsen ovenfor kan forstås som det Holmberg & Lyster (2002) beskriver som en usystematisk tilnærming til kartlegging. Vogt (2008) skriver at fordelene med observasjon ligger i gjentatte registreringer i barnets naturlige miljø, men fremhever at observasjon bør være noenlunde systematisk og med klare målsetninger. Observasjon er godt egnet til å gi innsikt i barnets pragmatiske ferdigheter (Rygvoid, 2014). Barnehagelærer B beskriver av usystematisk observasjon kan også ses i sammenheng med barns pragmatiske ferdigheter. Hun forteller: ”*Det blir ofte usystematisk. At du hører på uttalen, Du ser hvordan barnet tar kontakt, den sosiale biten. I lek, hva de leker. Ofte er det en fysisk lek , når språket ikke er så god. Da blir det mer motorisk, og mer ”herjing”*”.

Informantene fremhever betydningen at språket observeres i naturlige situasjoner, og barnehagelærer B forteller at: ”*Det er viktig at barnet er trygg når du observerer. At det observeres naturlig i leken, at det ikke blir satt opp*”. Informant A forteller om en episode der hun har fått telefon fra helsesøster i forhold til barn som har vært inne til kartlegging. Hun forteller at barn som i utgangspunktet er ”*språksterke flerspråklige barn*”, ikke har villet snakke med helsesøster. En tilnærming til observasjoner i lek, naturlige og trygge omgivelser understøttes av blant annet Kibsgaard & Husby (2009) og Rygvold, (2014). Vogt (2008) understreker en etablering av trygghet og tillit i enhver form for kartlegging, og skriver at kartleggingsresultater uten disse forutsetningene er uten verdi.

Barnehagelærer A bruker kartleggingsverktøyet ”Lær meg norsk før skolestart” på alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn, og hun forteller at hun forsøker å få til en kartleggingsrunde hvert år. Barnehagelærer C nevner kartleggings skjemaer brukt til årlige foreldresamtaler.

Dette kan forstås som det Holmberg & Lyster (2002) beskriver som en systematisk tilnærming på kartlegging. På den andre siden vil kartlegging som gjøres 1- 2 ganger i året ikke være tilstrekkelig for å jobbe systematisk og ha liten effekt (Egeberg, 2012). Rygvold (2009) påpeker at systematisk testing bør innebære at språket observeres i flere ulike situasjoner, da barns språk hele tiden er i utvikling.

Informantene nevner at de søker råd og samtaler med kollegaer på basen/ avdelingen eller andre barnehagelærere i barnehagen. Barnehagelærer A fremhever betydningen av det er en annen barnehagelærer på avdelingen hun kan samarbeide med. I samarbeidet kan hun få råd hvis det er bekymringer, på områder som språk eller atferd. Barnehagelærer C forteller at ”*vi kan sitte på et rom og så kan jeg si noe og snakke med førskolelæreren min*”.

Denne tilnærmingen støttes av Vogt (2008) som skriver at denne måten å samle informasjon om barnet kan være vel så viktig som observasjoner og andre kartleggingsverktøy. Videre skriver Vogt at de daglige samtaler er undervurdert og en av de mest betydningsfulle kartleggingsmetoder i barnehagen.

4. 4 Tilrettelegging av språkmiljøet

Dette kapittelet er organisert med bakgrunn i forskningsspørsmålet:

Hvilken forståelse har barnehagelæreren av tilrettelegging av språkmiljøet og tidlig innsats når det er mistanke om språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

4. 4. 1 Barnas forutsetninger

I forbindelse med beskrivelser av tilrettelegging legger informantene vekt på at alle barn har ulike forutsetninger i forhold til utvikling, og at dette er noe de tar hensyn til og ikke nødvendigvis barnets alder. Informantene uttrykker også at tilrettelegging for barn med minoritetsspråklig bakgrunn skjer fra den første dag i barnehagen. Jeg har tidligere i kapittel 2 vist til Bele (2012) og en forståelse av at tidlig innsats er av betydning for språkvansker. Selv

om informantene selv ikke anvender begrepet tidlig innsats, så kan uttalelsene ses i sammenheng med tidlig innsats.

Barnehagelærer B forteller at *"alle har ulike forutsetninger, uansett alder"*. Videre forteller hun at: *"Barnet blir 4 år nå, og egentlig burde hun være på storsamling. Men hun er på den minste samlingen. Der er det mer tilrettelagt, enklere for henne. Hvor det er mer konkretisering av ting"*. Senere er hun inne på det samme barnet, slik jeg forstår det, når hun forteller om viktigheten av *"å ikke behandle barnet som om det var 2 år. Det er faktisk snart 4 år, og skal behandles som en 4 åring. Men at det skal legges til rette for at hun skal lære språket, i forhold til kanskje en som er 2 år"*.

Uttalelsen er i tråd med Rammeplanen som forplikter barnehagen til å tilrettelegge for enkeltbarnet ut fra både alder, forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Uttalelsen er også i tråd med en forståelse av at barn med språkvansker er en uensartet gruppe, språkvanskene kan vise seg på ulike områder (Rygvoid, 2014). Rygvoid (2009) fremhever en slik tilnærming når det skal tilrettelegges for språkutvikling for barn med språkvansker, hun poengterer at det ikke et "språkstimuleringsprogram" som passer alle og at det er viktig å tilpasse tiltakene til det enkelte barnet. Videre skriver Rygvoid (2009) at det innebærer å ta utgangspunkt i barnets interesser, da det vil innvirke på motivasjon til å bruke språket.

4. 4. 2 Ordforråd og begrepslæring

Informantene uttrykker et bevisst forhold til ordforråd og begrepslæring, og som en betydningsfull del av barns språkutvikling. De uttrykker at det er noe de vektlegger i arbeidet med barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Barnehagelærer A vektlegger over- og underbegreper: *"Du bruker over- og underbegrep. Du bruker rød farge, grønn farge. Skal du ha de lestene som har rød farge. Du går ikke inn å skifter votter, du går inn å skifter de blå vottene"*.

Uttalelsen understøttes i litteraturen. Barn med språkvansker har ofte et mangelfullt utviklet ordforråd og begrepsforståelse og det støtter at tilrettelegging bør ta utgangspunkt i å utvide ordforrådet (Hagtvet, 2012; Lyster, 2010). Det som er viktig å ta med i betraktning er at barn

med minoritetsspråklig bakgrunn som har spesifikke språkvansker vil trenger stimulering av både morsmålet og andrespråket (Egeberg, 2012; Monsrud, 2013; Thurmann- Moe, 2013). Begrenset ordforråd og språkforståelse kan forekomme i den flerspråklige utvikling til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Ordforrådet kan være mangelfullt på både første og andrespråket, eller bare på et av språkene (Egeberg, 2012; Thurmann- Moe, 2013).

Informantene fremhever gjentakelser av ord og begreper når det kommer til barn med språkvansker. Barnehagelærer C fremhever gjentakelser: ”*Prøver å sitte sammen med barna når de tegner, si fargene, spørre barnet og gjenta*”.

Dette støttes av en forståelse av som tilsier at for å utvikle ordforrådet til barn med språkvansker så er det av betydning å jobbe med gjentakelser av ord og begreper (Lyster, 2010; Rygvold, 2009). Ordene bør ta utgangspunkt i barnas erfaringsbakgrunn og her-og-nå situasjoner der barna og den voksne har en felles forståelse, og oppmerksomhet er rette mot et felles samtaleemne (Rygvold, 2009). Hun fremhever at barn med språkvansker har nytte av repetisjoner, knyttet opp mot visuell støtte. Videre fremhever hun at det innebærer flere repetisjoner enn barn som lærer seg språk.

Bruk av visuell støtte og konkreter er noe informantene beskriver på ulike måter.

Barnehagelærer A snakker om betydningen av å jobbe med eventyr og bøker. Hun forteller:

Lille, larven aldri mett er et veldig bra eventyr. Da kan du få mengde, ett eple den ene dagen, to pærer den andre dagen. Så har du mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag, lørdag, søndag. Så ligger larven på bladet i 14 dager.

Barnehagelærer B bruker begrepet førstehåndserfaringer når hun beskriver bruk av visuell støtte:

Vi snakker ikke bare om ting, vi viser det visuelt, i bilder og førstehåndserfaringer. Denne måneden har vi hatt planeter. Da har vi hengt opp alle planetene, vi har hatt bilder av alle planetene på bordet.

I kapittel 2 redegjøres det for betydningen av å knytte språket opp mot kontekst. Uttalelsen til informanten kan knyttes opp en forståelse av at visuell støtte er av betydning for barn med språkvansker når ord og begreper skal læres (Lyster, 2010; Wold, 2012). Jo mindre konkret ett ord er, dess større språklige vansker kan det skape for barn med språkvansker (Lyster, 2012). Barn med språkvansker trenger gjentakelser av ord, og for at barn skal utvide ordforrådet sitt er det viktig å gjenta ordet, og at det er knyttet opp mot konkrete opplevelser (Rygvdold, 2009).

4. 4. 3 Lek

Informantene nevner lek som en viktig arena for læring av språk. I den forbindelse legges det vekt på tilrettelegging av leken. Informantene forteller at det tilrettelegges for lek på ulike måter. Det tilrettelegges i form av det informantene kaller lekegrupper, eller ved at dagen organiseres slik at barn som allerede er i en lek får muligheter til å fortsette i leken uten forstyrrelser. Barnehagelærer B forteller om betydningen av at personalet er i nærheten, slik at de kan hjelpe barnet språklig hvis det er behov for det. Hun vektlegger også at det forutsetter at barna føler trygghet og tilknytning. Barnehagelærer B forteller: ”Å være nært og si: ”hvis du sier sånn, så kanskje”.. Da lærer de hele tiden, i tett tilknytning til den voksne”.

Barnehagelærer A forteller dette om lek:

Duplo er nesten det beste verktøyet jeg har brukt når det gjelder språkopplæring, når du gjør det bevisst. Da kan jeg bygge et hus, så bygger barnet fra Ghana et hus. Så spør barnet om jeg har tv i mitt hus, nei jeg har computer kan jeg svare. Du får vite masse når du snakker med barnet. Så går vi på besøk til hverandre. I mitt hus bor jeg og mine to barn, da er det sånn hjemme hos barnet også. Så bygger vi et sykehus, så sier jeg her er doktoren.

I kapittel 2 redegjøres det for en undersøkelse gjort av Dickinson (2001). Begge uttalelsene kan støttes av Dickinsons tilnærming til språkutvikling og lek. Han legger vekt på interaksjon mellom barn og voksne i leken, og mener barns språk støttes av at den voksne deltar i leken. Undersøkelsen indikerer at barn har en fordel av en-til-en lek med en voksen, der den voksne gjennom samtalen utvider leken og tilfører nye ord og begreper. En barnehagelærer som er

tilstede i leken er av betydning. For å oppdage barn som har vansker i leken, forutsetter det at barnehagelærer observerer, deltar og engasjerer seg i leken (Ruud, 2014).

Informantene legger også vekt at leken er en viktig språkarena i samspill med andre barn. I den sammenhengen ble også betydningen av vennskap, at barn med språkvansker opplevde vansker i leken nevnt. Barnehagelærer B forteller om en annen måte personalet kan tilrettelegge for samspill og lek med andre barn :

Han kunne i utetiden finne på å bare leke med biler, han satt på en bil. Det var liksom en trygghet for han. Da tok vi bort alle lekene han kunne sitte på, for at han skulle få muligheter til å ta kontakt og leke med andre barn. Slike små grep gjør vi hele tiden.

Denne tilnærmingen støttes også av Dickinson (2001). I undersøkelsen kommer det frem at samtalene barn har med andre barn i leken gir positive effekter på den språklige utviklingen. Slik det er beskrevet tidligere i dette kapittelet trekker barn med språkvansker seg ofte unna leken (Rygvoid, 2014).

4. 4. 4 Rutinesituasjoner

Informantene fremhever rutinesituasjonene som betydningsfulle arenaer for samtaler med barna. De fremhever disse arenaene med gode muligheter til her-og-nå situasjoner med fokus på kommunikasjon og språk. Informantene kommer inn på tilstedeværelse under påkledning i garderoben. Barnehagelærer B forteller at ”vi begynner med begreper i forhold til å lære de enkle ting i hverdagen. Som ”nå tar du på deg ullsokkene”. Barnehagelærer A forteller:

Det er det samme under påkledning. Kan du hente cherroxene dine? Vi har veldig mye ulike sko her i Norge, der er sko for enhver anledning, Hvis barnet da kommer med lua si, så vet du at barnet enda ikke vet hva cherrox er. Da legger jeg cherroxene under påkledningsbenken mens jeg hjelper barnet med noe annet. Så kan jeg spørre om barnet kan hente cherroxene som ligger under benken.

Tilrettelegge for språkutvikling i forbindelse med måltidet en noe barnehagelærer A og C snakker om. Barnehagelærer A er opptatt av matematiske begreper og forteller:

Hvis for eksempel det en noen du ser leker fint ute, så kan du spørre om de blir med å dekker på bordet. Da får d mye språk ved å telle kopper, fat, gafler og kniver. Oppe og over, under, på siden.

Barnehagelærer A forteller at de er bevisste på hvordan personalet sitter under måltidene, slik at måltidet kan brukes til språkopplæring. Uttalelsene samsvarer med undersøkelser Cote (2001) har gjort i forhold til barns læring av språk under måltidene i barnehagen.

I undersøkelsen kommer det frem at måltidene ga barn muligheter til å utvikle begrepsforståelse og narrative kunnskaper, og at disse erfaringene kunne relateres til språkutvikling ved slutten av barnehagetiden. Dekontekstualisert samtaler foregikk i større grad ved bord der det satt en voksen, til motsetning ved bord der det satt kun barn.

Undersøkelsen viser at barn bruker mer dekontekstualisert språk i samtale med en voksen, enn med andre barn. Den voksnes tilstedeværelse er dermed en viktig faktor i Cote's undersøkelse. Den gode her og- nå samtalen forutsetter at barnehagelærer har tid til å lytte aktivt, at barna føler de blir tatt på alvor (Hagtvet, 2002). Barnehagelærer C har en annen tilnærming og fokuserer på gjentakelser av begreper. Hun forteller: *"I forhold til å smøre på brødsdiven, så bruker man hele tiden begrep. Smør, melk. Man må gjenta. Skal de lære så må man gjenta"*. Denne uttalelsen kan ses i sammenheng med funnene til Cote (2001), som viser at måltidene kan utvide barns ordforråd, både ved at den voksne presenterer nye ord eller ved at barna selv anvender ordene og gjør dem til sine egne.

4. 4. 5 Organisatoriske forhold

Informantene fremhever muligheten til å dele opp barna i mindre grupper. Det gir muligheter til tettere samspill med barna som har behov for det, det gir også mulighet til språklig oppfølging for barn som har behov for det. Barnehagelærer A og C forteller at de er bevisste på å tilrettelegge for samspill mellom minoritetsspråklige barn de oppfatter har språkvansker og språksterke barn.

Barnehagelærer C forteller dette om den nylig oppstartede skoggruppen med 3 barn og et personal: ”Så har vi satt barn som passer inn og kanskje er sterke i språket, for å få det til å fungere”. Barnehagelærer A forteller at de tidligere ofte satt de flerspråklige barna i samme grupper. Hun forteller videre:

Nå har vi begynt å ha norske språksterke barn med, det synes vi fungerer best. Man må passe på hvem man setter sammen, være bevisst på det. Misforstå meg rett, det er ikke bare å ha med de som er greiest å ha med å gjøre. Det skal være noen du tenker skal bli sosiale og skape vennskap. Når du tar med det ene barnet, så skal du ha med en som matcher det barnet. Jeg kan ikke ta de to bestekompisene og et annet barn, for da blir de to bestekompisene å leke.

Barnehagelærer A og C` s beskrivelser kan forstås ut fra det Vygotsky beskriver som barnets nærmeste utviklingssone. Den nærmeste utviklingssonen beskriver forskjellen mellom det barnet ikke mestrer på egen hånd på det kognitive området, selv ikke ved hjelp fra andre, og det barnet klarer på egenhånd ved hjelp av en voksen. Vygotskys tanke er at veiledning fra en voksen etterhvert vil bidra til at barnet flytter grensene, og det fører til at barnet etterhvert vil mestre tingene på egenhånd (Strandberg, 2008). Hagtvet (2002) skriver at samspillet mellom det lærende barnet og en voksen, eller en mer kompetent jevnaldrende er en viktig del av barnets læringsmiljø. Det er i dialog og samspill med en med større kunnskaper enn dem selv at barnet får flyttet sine grenser for sin nærmeste utviklingssone. Kibsgaard & Husby (2009) foreslår å organisere leken i mindre grupper, slik at barna får tid og rom til leken. Videre skriver de at en barnehagelærer som deltar i leken som en støtte for det minoritetsspråklige barnet, vil bidra til at barnet opplever det er en del av felleskapet.

4. 4. 6 Tospråklig personale

Informantene uttrykker at tospråklige personaler er noe de ser på som betydningsfullt når de har barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen. De opplever at barna har vansker med å uttrykke seg i forhold til egne ønsker og behov, eller i samspill med andre barn.

Informantene uttrykker at det er spesielt i slike situasjoner de opplever barna skulle hatt en som forstår og snakker deres morsmål i nærheten. Informantene uttrykker at ekstra personalressurser er en viktig faktor for å få til tilrettelegging i form av de mindre

barnegruppene, men de uttrykker også at tilrettelegging er en del av deres ansvar og noe som må gjøres i forhold til alle barn. Informantenes uttalelser kan også ses i sammenheng med det Gjervan & Kunnskapsdepartementet (2006) skriver:

Uansett om barnehagen har tospråklig personale eller ikke er det viktig å understreke at hele personalet i barnehagen har ansvaret for å ivareta alle barna på en god måte. Man må ikke dele barnas morsmål eller ha samme kulturelle bakgrunn for å kunne ta det enkelte barnets perspektiv og utvikle nære relasjoner. Det handler om å være gode, sensitive og anerkjennende voksne for alle barn (Gjervan & Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21).

Barnehagelærer B uttaler dette om tospråklig personale:

Som regel så har vi søkt når de starter, da har vi 10%. Men så ser vi etterhvert at de kanskje trenger mer. Selv om vi ikke får så er vi nødt til å være tilgjengelig. Sånn som nå, da har vi en som er veldig utagerende. Som trenger en voksen i nærheten, for å skjerme de andre. Men hun har også behov for å tilrettelegge. Du kan ikke bare være der 10%.

Barnehagelærer A beskriver fordeler med å ha tospråklig personale som en ressurs. Hun forteller hvordan ekstraressurser kan brukes til å tilrettelegge for leken:

Vi har også muligheter til å tilrettelegge for lek. Som når noen barn holder på med en lek, som for eksempel bygge duplo på puterommet. Da kan en voksen fristilles til å være sammen med de barna, det kan drives mye språk uten at det er satt av tid på et spesielt tidspunkt.

I kapittel 2 er det vist til S. Sand (2008) som skriver at tospråklig personale er av betydning for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Det gir barn trygghet når personale som snakker deres morsmål er i barnehagen. Det gir også barn muligheter til deltagelse i lek og samspill, nå de har språklig støtte. Gjervan & Kunnskapsdepartementet (2006) skriver at tospråklig personale som snakker barnets språk er av betydning både for barnets utvikling av morsmål og av andrespråket. Informantenes uttalelser kan, slik jeg forstår det, ses i sammenheng med dette.

4. 4. 7 utfordringer

Informantene forteller om positive og inspirerende opplevelser i det daglige i arbeidet med å tilrettelegge språkmiljøet for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Barnehagelærer C forteller at hun synes arbeidet med barn med minoritetsspråklige barn er ”spennende, lærerikt og utfordrende”. Barnehagelærer A forteller at å jobbe i en barnehage der ulike land og kultur er representert er ”veldig spennende og morsomt”.

I kapittel 2 vises det til Kibsgaard & Husby (2009) som skriver at positive holdninger blant personalet er en viktig forutsetning for å fremme morsmålet til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Uttalelsene til informantene kan ses i sammenheng med denne forståelsen.

På den andre siden forteller informantene at å forholde seg til flere ulike språk i barnehagen kan være utfordrende. Barnehagelærer A er innom grenser for hvor mange flerspråklige barn det er forsvarlig å ha på en avdeling, på hennes avdeling er over halvparten flerspråklige. Hun forteller at det antallet flerspråklige barn hun har på sin avdeling gjør at grunnbemanningen ikke alltid strekker til. Et eksempel hun kommer med er dette: ”Vi bruker lengre tid på tema. Norske barn som er 4- år vet hva vi skal gjøre når vi skal lage sol. De har gjort det i noen år. Men så må du forklare, at nå er sola borte”.

Informantene forteller at de noen ganger føler på egen samvittighet og føler de ikke ser de andre barna som trenger det. Barnehagelærer B forteller:

Du kan mange ganger kjenne på at du ikke får gitt nok til de andre barna. Nå er vi heldigvis en liten barnehage. Vi har nok voksne, vi er stabile med lite fravær. Men samtidig så kjenner du at enkelte perioder på dagen, da det er færre voksne tilstede, at du hele tiden må prøve å konsentrere deg om å være nært de som trenger det. Men da vet du at hun som er veldig stille, hun burde også.. Du føler at du har litt dårlig samvittighet ovenfor de andre.

Barnehagelærer A forteller dette om hvordan hun opplever det:

Hvis du da sitter i samspill med 3 barn. Så er det 17 andre barn en annen plass. Så du håper at de 2 andre, hvis man tenker grunnbemanning er 3. Så får du dårlig samvittighet for at de 2 andre har 17 barn, og du sitter der med 3 barn

Informantens uttalelser viser noen av utfordringene barnehagene opplever i barnehagene i dag. I evalueringen Rambøll Management Consulting har foretatt av tilskuddsordningen kommer det frem at det i barnehagene i perioden 2004 - 2013 har skjedd en merkbar økning i antall barn med minoritetsspråklig bakgrunn. På samme tid har ikke rammene for tilskuddet økt. Tilskudd per barn har gått ned (Utdanningsdirektoratet, 2014). Paradokset i dette, slik jeg ser det, er at å øke antall barn med minoritetsspråklig bakgrunn er et av tilskuddsordningens mål (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

5 Avslutning

I dette avslutningskapittelet vil jeg ta for meg undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål og oppsummere funnene.

5.1 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg ønsket å sette fokus på språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Problemstillingen jeg har forsøkt å få svar på er:

Hvilken forståelse har barnehagelæreren i barnehagen av språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Formålet med oppgaven er å avdekke sentrale elementer i barnehagelærerens forståelse av språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Sentrale tema i undersøkelsen er barn med minoritetsspråklig bakgrunn, språkutvikling, språkvansker, kartlegging og tilrettelegging av språkmiljøet og tidlig innsats. Jeg vil her gi en oppsummering av funnene, med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene som utdyper undersøkelsens problemstilling.

5.1.1 En minoritetsspråklig situasjon

Hvilken forståelse har barnehagelæreren av språkutviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Informantene vektlegger betydningen av at barn med minoritetsspråklig bakgrunn skal føle seg inkludert og som en del av fellesskapet i barnehagen. Dette overføres til praksis ved at de ulike språkene forsøkes å inkluderes i barnehagen. Ut fra uttalelsene informantene kommer med, så vises betydningen av barnehagens rolle i barnets sosialisering. Positive holdninger trekkes frem som vesentlig. Morsmålet trekkes frem som betydningsfullt, både for barnets identitet, men også i sammenheng med innlæring av et andrespråk. Det fremheves at barnehagens primære oppgave er å lære barna norsk.

Informantene vektlegger de kommunikative sidene når de beskriver språket. De vektlegger også en sosiokulturell forståelse av språkutvikling. Den flerspråklige utviklingen kommer ikke like godt frem. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn fremstilles som ulike og med språkferdighetene på ulike stadier. Barna har av ulike grader vansker både når det gjelder uttale, språkforståelse og å bli forstått. For barn som ennå ikke har det norske språket vektlegges ikke-verbal kommunikasjon. Informantene uttrykker at den voksnes tilstedeværelse er viktig. Slik at barnet opplever trygghet og kan få språklig støtte. Samspill med andre barn og voksne legges frem som vesentlig for språkutvikling.

Informantene uttrykker at barnas språklige ferdigheter må ses både i sammenheng med både morsmålet og andrespråket. De uttrykker at det er en utfordring at de ikke kan barnets morsmål. Utfordringene knyttes både til forståelse og vurdering av språket, derav også når det gjelder kartlegging.

Samarbeid med foreldre er noe som vektlegges. I det daglige samarbeidet informerer informantene om barnets dag og andre planer. Informasjonen foreldrene kan fortelle om barna sine, derav også om språklige ferdigheter, vektlegges. Informantene uttrykker at språket kan føre til utfordringer i samarbeidet.

5. 1. 2 Språkvansker og faktorer som vekker mistanke om språkvansker

Hvilke oppfatter barnehagelæreren som språkvansker og hvilke faktorer fører til mistanke om at barn med minoritetsspråklig bakgrunn har språkvansker?

Når informantene beskriver språkvansker vektlegges først og fremst en helhetlig tilnærming der både de sosiale og kommunikative sidene trekkes frem. Denne vektleggingen kan ses i sammenheng med informantenes beskrivelser av språkutviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn som også vektlegger barnets kommunikasjon og et helhetlig bilde.

Informantene fremhever at språkvansker innebærer at barna av ulike grader har vansker med å uttrykke seg, bli forstått og å forstå i det daglige. Informantene uttrykker at vanskene spesielt

kommer til uttrykk på områder som lek, samspill og atferd. Det legges vekt på at vanskene barna opplever både kan føre til frustrasjoner, men også at barna blir lei seg. I enkelte tilfeller fører det til at barna trekker seg unna leken. Av de språklige vanskene vektlegges vansker med uttale (fonologi) og begrepsforståelse (semantikk) spesielt.

Når det gjelder alder uttrykker informantene at barn tilegner seg språkferdigheter i ulikt tempo, og at det er vanskelig å si om språkvansker skal ta utgangspunkt i alder. På den andre siden sammenligner også språket til barn med minoritetsspråklig bakgrunn med den generelle enspråklige utviklingen. Siste barnehageåret før skolestart er noe som nevnes, og i den forbindelse nevnes det at barn med språkvansker i den alderen er lettere å få inn i systemet. Innforstått så er språkferdigheter viktig når barn skal begynne på skolen. To av informantene uttrykker at flerspråkighet er noe som kan føre til forsinket språkutvikling.

5. 1. 3 Kartlegging av språkvansker

Hvordan kartlegger barnehagelæreren språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Når det gjelder kartlegging er det den usystematiske kartleggingen som dominerer i alle barnehagene. Informantene vektlegger de daglige observasjonene i naturlige situasjoner, som den metoden de bruker mest. Informantene uttrykker at det gir dem et helhetlig bilde, der både samspill og språklige sider kommer frem. Formelle kartleggingsverktøy er noe informantene uttaler brukes ved behov, når de gjennom de daglige observasjonene blir observante på tegn som vekker bekymring.

Den systematiske kartleggingen kommer ikke like tydelig frem. En av informantene har en tilnærmet systematisk kartlegging av språk og anvender kartleggingsverktøyet "Lær meg norsk før skolestart" på alle flerspråklige barn en gang i året. Hvorfor det ikke kartlegges systematisk begrunnes hovedsakelig med begrenset tid og mangel på personell. Det begrunnes med at språkvansker er noe de oppdager i de daglige situasjonene. Dette motstrider med en forståelse av at det vil være behov for en helhetlig kartlegging for å avdekke språkvansker. Det innebærer både systematisk og usystematisk kartleggingen.

Informantene trekker frem samarbeid med kollegaer og at de søker råd og reflekterer sammen med dem hvis de er bekymret for språket. Foreldre nevnes som andre viktige samarbeidspartnere.

5. 1. 4 Tilrettelegging av språkmiljøet

Hvilken forståelse har barnehagelæreren av tilrettelegging av språkmiljøet og tidlig innsats når det er mistanke om språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn

Informantene legger vekt på at barn er ulike og har ulike forutsetninger, dette er noe de tar hensyn til i tilretteleggingen av språkmiljøet. Tidlig innsats er vesentlig, og noe de går i gang med fra barnets første dag i barnehagen. Alder er dermed ikke noe de nødvendigvis tar utgangspunkt under tilrettelegging. Informantene uttrykker at samspill i naturlige situasjoner, og i trygge omgivelser er viktige for barnas språkutvikling. Alle informantene trekker frem den voksnes tilstedeværelse av betydning. De påpeker at tilstedeværelse er viktig rolle når det gjelder å støtte barna i språkforståelsen, og når de skal gjøre seg forstått.

De daglige rutinesituasjonene som måltidene og påkledning i garderoben, vektlegges som området språket tilrettelegges for. Andre områder er leken og samspill. Tilrettelegging på disse områdene er en del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I disse situasjonene kommer tilrettelegging for den pragmatiske utviklingen godt frem. Men også semantikk og syntaks er området som tilrettelegges for. De daglige rutinesituasjonene, lek og samspill samsvarer med områdene informantene uttaler de språklige vanskene som oftest kommer til syne i.

Tilrettelegging for den semantiske utviklingen kommer tydelig frem. Informantene uttrykker et bevisst forhold til støtte av barnas ordforråd og begrepsforståelse. Informantene knytter den språklige utvikling opp mot kontekst. De har erfart at barn med språkvansker har nytte av bilder, konkrete og annen visuell støtte.

Informantene har erfart at å dele barnegruppen i mindre grupper er av betydning. Inndelingen skjer både formelt, som i skoggrupper, og uformelt i naturlige lek og spill situasjoner. Det

gir dem muligheter til å jobbe med språk med de som trenger det mest. I slike grupper inkluderer de gjerne andre språksterke barn som støtte.

Informantene uttrykker betydning av tospråklig personale i barnehagen. Både som er ressurs i forhold til ekstra personale, men også som en støtte for barns språkforståelse og trygghet i barnehagen.

5. 2 Refleksjoner

Det synes å være gjennomgående i denne undersøkelsen at barnehagelærere vektlegger de kommunikative sidene ved språket til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Denne vektleggingen gjenspeiler seg også i beskrivelser av språkvansker. Og videre i deres beskrivelser av kartlegging av språkvansker og hvordan de tilrettelegger for språkmiljøet på et tidlig tidspunkt.

Barnehagelærere peker på at den usystematiske kartleggingen gjennom de daglige observasjonene er mest brukt. Det motstrider med en forståelse av en betydningen av helhetlig kartlegging av språk gjennom usystematisk og systematisk kartlegging. Det innebærer kartlegging både av språkets deler og språket i forhold til kommunikasjon.

I undersøkelsen kommer utfordringer knyttet til å avdekke språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn frem. Det synliggjøres i barnehagelærernes uttalelser som går inn på deres manglende forståelse av morsmålet, eller førstespråket til denne barnegruppen. Det uttrykkes at barnets språk må vurderes både på morsmålet og på andrespråket.

Referanser

- Aagaard, K. E., (2011). Gir skolepolitikkerne strykkarakter. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, (48)10, 1030 – 1032. Hentet 04. 04. 14, fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=156739&a=4
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th edition). Bookcraft Ltd, Stroud, Gloucestershire.
- Barnehaageloven (2005). *Lov om barnehager av 17. Juni 2005 nr. 64*. Hentet 05. 04. 2014, fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bele, I. V., (2012). Tilnærming til språkvansker og læring - Språk og makt. I Bele, I. V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (3. utg., s. 9-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjerkan, K. M. (2013a). Introduksjon. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M. – B., & Thurmann - Moe, A. C. (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 11 - 19). Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Bjerkan, K. M. (2013b). Sentrale lingvistiske begreper og tidlig språkutvikling. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M. – B., & Thurmann - Moe, A. C. (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 20-43). Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Bjerkan, K. M. (2013c). Noen aspekter ved norsk som andrespråk. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M. – B., & Thurmann - Moe, A. C. (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 44- 62). Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & sons.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I Bråten, I. (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13 – 42). Cappelen Akademisk Forlag as.
- Buli – Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 71- 85). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelsen om PP - Tjenestens arbeid med barnehager*. Hentet 11. 04. 14, fra: http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/Nr_4_Fagfellevurdert_Tveit%20mfl.pdf
- Cote, L. R. (2001). Language Opportunities During Mealtimes in Preschool Classrooms. Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Ed.D). I *Beginning Litteracy with Language* (s. 205- 221). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 22. 03. 2014, fra: [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

- Dickinson, D. K. (2001). Large- Group and Free- Play Times: Conversational Settings Supporting Language and Litteracy Development. I Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Ed.D), i *Beginning Literacy with Language* (s. 223- 255). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33 – 72). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Egeberg, E. (2011a). Utredning av minoritetsspråklige. I Egeberg, E. (Red.), *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid* (4. Opplag, s. 11- 16). Oslo: J.W. Cappellens Forlag AS.
- Egeberg, E. (2011b). Språkutvikling og tospråklighet. I Egeberg, E. (Red.), *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid* (4. Opplag, s. 17-28). Oslo: J.W. Cappellens Forlag AS.
- Egeberg, E. (2011c). Samarbeid med foreldre og foresatte. I Egeberg, E. (Red.), *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid* (4. Opplag, s. 55-69). Oslo: J.W. Cappellens Forlag AS.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm AS.
- Egeberg, E. (2013). *Spesifikke språkvansker og flerspråklighet*. Psykologi i kommunen nr. 5, 2013. Hentet fra:
http://www.statped.no/Global/1_Tema/Språk%20og%20talevansker/Språk%20og%20talevansker%20dokumenter/Spesifikke%20språkvansker/Egeberg%2013%20Spesifikke%20språkvansker%20og%20flerspråklighet.pdf
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Germeten, S. & Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring. Dokumentasjon i barnehage og skole*. Fagboklaget.
- Gjervan, M. (Red.) & Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Hentet fra,
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2014). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 563- 593). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Helsedirektoratet (2014). *ICD- 10*. Hentet fra,
<http://helsedirektoratet.no/kvalitet-planlegging/helsefaglige-kodeverk/icd-10/Sider/default.aspx>
- Hausstätter, (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I Borthne Hvidsten, B. I. (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 41 – 52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoëm, A., (1990). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling* (3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hollung-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, (47)7, 608-610. Hentet fra:
http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=117340&a=2
- Holmberg, J. B. & Lyster, S. A. H. (2002). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter* (3. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Hentet 19. 05. 2014, fra: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Sluttrapport%20språkstimulering%20og%20språkkartlegging.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet 20. 06. 2014, fra: <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Rammeplanen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011b). Rundskriv F- 01- 11. *Statstilskudd på barnehageområdet*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kibsgaard, S. (2008). Snakk om begrep! I Kibsgaard, S. (Red.), *GLSM i barnehagen* (s. 46- 61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. London, England: The MIT Press.
- Lian, A. & Ottem, E. (2012). Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv og psykologisk forskning. I Bele, I. V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (3. utg., s. 43- 58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lyster, S. - A. , H. (2010). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak*. (8. Opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S. - A. , H. (2012) Barns språkvansker– generelle og spesifikke tiltak. I Bele, I. V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (3. utg., s. 147 - 164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Meld. St. 18. (2010- 2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Monsrud, M. - B. (2013). Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov? I Bjerkan, K. M., Monsrud, M. – B., & Thurmann – Moe, A. C. (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 103-128). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Nilsen, V. & Monsrud, M - B. (2010). Lærevansker relatert til språk. I Haugen, R. (Red.). *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker* (s. 105 – 128). Oslo: Høyskoleforlaget AS.
- NOU (2009: 18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU (2010:7). *Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. Juli 1998 nr. 16*. Hentet 05. 04. 2014, fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. & Lian, A. (2012). Spesifikke språkvansker I. I Bele, I. V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (3. utg., s. 31- 42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ruud, E. B. (2014) Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I Befring, E. & Tangen R. (Red). *Spesialpedagogikk* (5. Utg., s. 612 – 626). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Rygvdal, A - L. (2009). Språk - og talevansker. I Ogden, T. (Red), *Innføring i spesialpedagogikk* (4 utg., s. 212 - 254). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rygvdal, A - L. (2014). Språkvansker hos barn. I Befring , E. & Tangen, R. (Red.),

- Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 323- 337). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Sand, T. (2008). Å leve med to kulturer. I Sand, T. (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 25- 44). Cappelen Damm AS.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag ANS.
- Sandvik, (2014). Flerspråklige barn i barnehagen. I Hvidsten, B. I. B. (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 229- 245). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skutnabb – Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Strandberg, L. (2008). Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- St. Meld. 16. (2006- 2007). *..og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. 23. (2007 – 2008). *Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. 41. (2008 - 2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- von Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (2011). *Barns språk* (2. utg., 7. oppl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagboklaget.
- Thurmann - Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I Meyer Bjerkan, K., Monsrud, M. – B., & Thurmann – Moe, A. C., *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 63 - 84). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Evaluering av tilskuddsordningen "Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn av i førskolealder*. Oslo: Rambøll Management Consulting. Hentet 18. 06. 14, fra; http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2014/Evaluering_av_tilskuddsordning_sluttrapport.pdf?epslanguage=no
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: J. W. Cappelen forlag AS.
- Vogt, A. (2008). Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I Haugen, R. (Red.), Børresen, R., Nilsen, V., Raundalen, M., Rosenvinge, J. H., Schultz, J - H. & Vogt, A. *Barn og unges læringsmiljø 3. - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 229 – 269). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Øzerk, K., (2006). Tospråkighet og pedagogiske perspektiver. I Haugen, R. (Red.), Larsen, A. K., & K. *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråkighet* (2. utgv., s. 115- 142). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Øzerk, K., (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråkighet. I Sand, T. (Red.), Bøyesen, Grande, Stålsett & Øzerk. *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utgv., s. 103- 129). Cappelen Damm AS.
- Wold, A. H. (2012). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. I Bele. I. V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (3. utg., s. 121 – 146). Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Intervjuguide

Innledning

- Hensikt med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å vite om
- Intervjuets form og varighet
 - Semistrukturert intervju.
 - Varighet omtrent 1 time.
- Anonymitet
 - Alle opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen personer eller samtalegrupper skal gjenkjennes.
 - Transkribering av intervjuet blir utsendt til informantene for eventuelle redigering eller tilbakemelding.
- Informantens rettigheter
 - Frivillig deltagelse. Muligheter for å trekke seg til enhver tid før prosjektet avsluttes.

Åpnings spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet i barnehagen?
- Hva slags utdanning har du?
- Kan du fortelle om barnehagens pedagogiske plattform?
 - Antall barn, gruppesammensetning
- Kan du fortelle om egne erfaringer med arbeidet med minoritetsspråklige barn i barnehagen?

Minoritetsspråklige barns språkutvikling

- Hvordan har du lært det du kan om språkutvikling og språkvansker blant minoritetsspråklige barn?
- Kan du ut fra egne erfaringer beskrive hvordan barnehagen tilrettelegger for minoritetsspråklige barns språkutvikling?

Minoritetsspråklige barn med språkvansker

- Språkvansker er et omfattende tema, med ulike avgrensninger og definisjoner. Kan du fortelle hva du legger i begrepet språkvansker?
- Kan du fortelle om egne erfaringer når det gjelder å jobbe med minoritetsspråklige barn der det har vært mistanke om språkvansker?

Faktorer som fører til mistanke om at et minoritetsspråklig barn har språkvansker

- Kan du fortelle hva det er som gjør at du får mistanke om at et minoritetsspråklig barn kan ha språkvansker?
 - Alder
 - Annet
- Kan du fortelle om hvilke områder disse mistankene kommer til syne i?

Samarbeidspartnere

- Hvordan går du frem når det er mistanke om språkvansker hos et minoritetsspråklig barn?
 - Samarbeidspartnere
- Kan du fortelle om samarbeidet med foreldre og foresatte når det er mistanke om språkvansker hos et minoritetsspråklig barn?

Kartlegging

- Når det er mistanke om språkvansker, hvordan kartlegges det?
- Hvilke tanker har du om bruk av kartleggingsverktøy?
 - utfordringer
- Kan du fortelle om hvordan din barnehage forholder seg til bruk av kartleggingsverktøy?

Tidlig innsats og eventuelle språkvansker

Kan du fortelle om hvordan barnehagen kan jobbe med tidlig innsats når det gjelder minoritetsspråklige barn og eventuelle språkvansker?

Avslutning

Hvordan opplever du det har vært å være med på dette intervjuet

Er det noen tema du har lyst å fortelle mer om, utdype mer?

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt gjennom intervju

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Finnmarksfakultetet UIT Norges arktiske universitet. Masteroppgaven jeg nå jobber med skal leveres 1. Juli 2014. Problemstillingen i oppgaven tar utgangspunkt i et tema jeg er interessert i og ønsker å få mer kunnskap om; tidlig innsats knyttet opp mot språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen. Benevnelsen *barn med minoritetsspråklig bakgrunn* vil i min undersøkelse omfatte barn i førskolealder med annen etnisk bakgrunn enn norsk, samisk, dansk, svensk og engelsk. Spørsmålene i intervjuet vil komme inn på ulike sider av det pedagogiske arbeidet med å avdekke språkvansker blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Det er ønskelig at den som intervjues er:

1. Utdannet førskolelærer, jobber/har jobbet som pedagogisk leder. 2. Innehar erfaring med det pedagogiske arbeidet med barn med minoritetsspråklig bakgrunn, der det har vært uttrykt bekymring for språkvansker.

Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet og ta skriftlige notater underveis i samtalen. Intervjuet er planlagt til å ta cirka en time. Transkribering av intervjuet blir utsendt til informant for eventuelle redigeringer eller tilbakemeldinger.

Deltagelse i forskningsprosjektet er frivillig, og du som informant har rett til å trekke deg når det er ønskelig, uavhengig av hvor langt prosjektet har kommet. Innsamlet datamateriale vil da bli slettet. Alle personopplysninger behandles konfidensielt, enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes i den skriftlige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og lydopptakene vil bli slettet innen oppgaven er ferdig 1. Juli 2014.

Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål vedrørende prosjektet, er jeg tilgjengelig på telefon nr. 90980399, eller på e- post annbente@hotmail.com. Min veileder ved Finnmarksfakultetet UIT Norges arktiske universitet, Signhild Skogdal, kan også kontaktes på e- post signhild.skogdal@uit.no.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen Ann Bente Johansen

Samtykke til deltakelse i studien.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)