

**ADEELA JAMIL**

**FLERSPRÅKLIGE BARNEHAGEANSATTE  
– RESSURS ELLER UTFORDRING?**

En kvalitativ studie om flerspråklige barnehageansatte som språklige rollemodeller for norsk språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling

**MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK**

**DMMH/NTNU**

**TRONDHEIM, VÅREN 2013**

## FORORD

Jeg er en flerspråklig jente som kom til Norge i voksen alder. Jeg begynte på førskolelærerutdanningen etter at jeg hadde bodd i Norge i tre år og hadde lært meg grunnleggende norsk. Etter endt utdanning jobbet jeg to år som pedagogisk leder i barnehager. Jeg kan ikke si at jeg var ”perfekt” i norsk da jeg begynte å jobbe. Gjennom studiet og yrkeserfaringen har jeg lært hvor viktig de voksens språk er for barn, samt betydningen av det å være et godt forbilde for barn i deres utvikling og læring. Jeg har også vært veldig opptatt av utvikling hos barn og har vært reflektert en del over hvordan barn kopierer oss voksne, spesielt når det gjelder språk.

Det har vært en spennende og lærerik, men samtidig slitsom prosess å arbeide med denne masteroppgaven. Under arbeidet var det perioder da det nesten var helt umulig å sove om nettene. Hver gang jeg la meg, kom det mange tanker relatert til oppgaven. Da jeg prøvde å skrive dem ned, ble de borte. Ideen til tema for oppgaven fikk jeg etter første praksisperioden under masterstudiet i spesialpedagogikk. Da jeg var sammen med en spesialpedagog, som skulle holde foredrag om lek- og språkgrupper i en barnehage på et personalmøte. Alle assistenter som jobbet der var flerkulturelle, og enkelte av dem kunne ikke uttrykke seg tydelig på norsk. Det skapte en nysgjerrighet hos meg som altså har ført meg videre til å studere og utforske dette nærmere. Å gjennomføre dette har vært mulig med velvillighet fra mine informanter og de barna som deltok i prosjektet mitt. En stor takk til de pedagogiske lederne og de assistentene som jeg har intervjuet/observert, og en takk til de barna som jeg fikk mulighet til å observere.

Jeg vil takke min familie og svigerfamilie for moralsk støtte. En kjempe stor takk til mannen min, Shehzad Jamil, som hjalp meg med setningsformuleringer, husarbeid, matlaging og skuldermassasje som jeg fikk under skrivingen. Jeg er svært takknemlig for at Mai Sasaki Aanensen Fraz og Christina Eriksen har korrekturlest oppgaven min.

Sist men ikke minst en stor takk til veilederne mine, Else Johansen Lyngseth ved Dronning Mauds Minne Høgskole og Elena Tkachenko ved Høgskolen i Oslo og Akershus, for nyttig veiledning og gode tips underveis. Jeg setter veldig stor pris på at min veileder Else Johansen Lyngseth satte av tid til meg for veiledning i sin ferie.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 TEORETISK BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN .....	1
1.2 PERSONLIG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	1
1.3 PROBLEMSTILLING .....	2
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	3
1.5 BEGREPSFORKLARING .....	3
<b>2. TEORI</b> .....	<b>4</b>
2.1 SPRÅK.....	4
2.2 SPRÅKUTVIKLING HOS BARN.....	5
2.2.1 Miljø betydning for språkutvikling .....	5
2.2.2 Betydningen av samtale, og voksne som samtalepartnerne for språkutvikling .....	6
2.3 FORSINKET SPRÅKUTVIKLING.....	8
2.4 SPRÅKGRUPPER .....	9
2.5 VOKSENROLLEN I BARNES SPRÅKUTVIKLING .....	10
2.5.1 Sammenhengen mellom kompetanse hos voksne og barns språkutvikling .....	12
2.6 OPPSUMMERING AV KAPITTELET .....	13
<b>3. METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>14</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODEVALG .....	14
3.1.1 Kvalitativ metode .....	14
3.2 UTVALG .....	15
3.3 KORT OM INFORMANTER.....	16
3.4 DET KVALITATIVE INTERVJU.....	16
3.5 DEN KVALITATIVE OBSERVASJON .....	17
3.6 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	18
3.6.1 Utarbeiding av intervjuguide og observasjonsskjema .....	18
3.6.2 Prøveintervjuene.....	18
3.6.3 Forberedelser til intervju og observasjon .....	19
3.6.4 Gjennomføring av intervju og observasjon .....	20
3.7 ANALYSERING AV DATAMATERIALET .....	20
3.8 VALIDITET.....	21
3.9 ETISKE HENSYN.....	22
3.10 FORSKERROLLEN.....	23
<b>4. RESULTATER OG FUNN FRA INTERVJUENE</b> .....	<b>24</b>
4.1 SPRÅKUTVIKLING HOS BARN.....	24
4.1.1 Barn med forsinket språkutvikling .....	24
4.1.2 Samtale – et pedagogisk verktøy for språkutvikling .....	25
4.1.3 Språkutvikling med hjelp fra spesialpedagoger .....	25
4.2 SPRÅKGRUPPER I BARNEHAGER .....	26
4.2.1 Formålet med språkgrupper .....	26
4.2.2 Språkutvikling gjennom språkgrupper.....	26
4.2.3 Organisering og planlegging av språkgrupper.....	27
4.2.4 Flerspråklige assistenters deltakelse i språkgrupper.....	27
4.3 VOKSNE SOM ROLLEMODELLER FOR BARN MED FORSINKET SPRÅKUTVIKLING .....	28
4.3.1 Voksnes væremåte.....	28
4.3.2 Voksne som språklige forbilder .....	28
4.3.3 Foreldres bekymring for barns språk.....	29
4.4 KOMPETANSE OG BEVISSTHET HOS VOKSNE .....	30
4.4.1 Tiltak for kompetanseutvikling .....	30
4.4.2 Veiledning til assistenter og bevissthet hos voksne .....	30
4.4.3 Norskferdigheter og kompetanse hos voksne .....	31

4.4.4	<i>Norsklæring hos voksne gjennom å jobbe i barnehage</i>	32
<b>5.</b>	<b>RESULTATER OG FUNN FRA OBSERVASJONENE</b>	<b>33</b>
5.1	<b>AKTIVITETSBEKRIVELSE</b>	<b>33</b>
5.1.1	<i>Kort oppsummering av kategorien «aktivitetsbeskrivelse»</i>	34
5.2	<b>SAMTALE MELLOM VOKSNE OG BARN</b>	<b>34</b>
5.3	<b>VOKSNES SPRÅKBRUK</b>	<b>36</b>
5.4	<b>VOKSNES VÆREMÅTE</b>	<b>38</b>
<b>6.</b>	<b>DRØFTING</b>	<b>39</b>
6.1	<b>SPRÅKUTVIKLING HOS BARN MED SPRÅKFORSINKELSER</b>	<b>39</b>
6.1.1	<i>Språkutvikling gjennom samtale hos barn med språkforsinkelser</i>	40
6.1.2	<i>Språkutvikling med hjelp fra spesialpedagoger</i>	41
6.2	<b>SPRÅKGRUPPE SOM PEDAGOGISK VIRKEMIDDEL</b>	<b>42</b>
6.2.1	<i>Språkutvikling gjennom språkgrupper hos barn med språkforsinkelser</i>	43
6.3	<b>VOKSENROLLEN I BARNES SPRÅKUTVIKLING</b>	<b>44</b>
6.3.1	<i>Foreldrenes bekymring om barns språkutvikling</i>	45
6.3.2	<i>Betydningen av kompetanse og norskeferdigheter hos voksne</i>	45
<b>7.</b>	<b>AVSLUTNING</b>	<b>48</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>50</b>
	<b>VEDLEGG</b>	<b>53</b>
VEDLEGG 1	<b>– INTERVJUGUIDE FOR PEDAGOGISK LEDER</b>	<b>53</b>
VEDLEGG 2	<b>– INTERVJUGUIDE FOR ASSISTENT</b>	<b>55</b>
VEDLEGG 3	<b>– OBSERVASJONSSKJEMA</b>	<b>57</b>
VEDLEGG 4	<b>– SAMTYKKE TIL INTERVJU</b>	<b>59</b>
VEDLEGG 5	<b>– SAMTYKKE TIL FORELDRE/FORESATTE OM DELTAKELSE AV DERES BARN</b>	<b>61</b>
VEDLEGG 6	<b>– TILLATELSE FRA PERSONVERNOMBUDET</b>	<b>62</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Teoretisk bakgrunn for undersøkelsen

Norge er blitt et flerkulturelt land og det påvirker barnehager også. Med tiden er barnehager blitt mer bevisst på tidlig stimulering for en god språkutvikling hos barn. Det legges derfor større vekt på at barn lærer norsk før skolestart. Temaet for oppgaven min er flerspråklige barnehagepersonale som språklige rollemodeller for barn med forsinket språkutvikling. Schjølberg (2008) refererer til Heim & Benasich (2006) i undersøkelsen om *Forsinket språkutvikling, en foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*, at det er mellom 10 og 20 % av to-til-tre-åringer som har forsinket språkutvikling og at mellom 5 og 10 % av alle førskolebarn får språkproblemer. Ifølge undersøkelsen (Schjølberg 2008) kan årsaken til språkforsinkelser være både miljømessige og arvelige faktorer. Men omgivelsene rundt barna kan bidra til å redusere og eventuelt øke vanskene. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) beskriver at det er barnehagens oppgave å støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling. Stortingsmeldinger nr. 41 – *Kvalitet i barnehagen (2008-2009)* og nr. 24 – *Fremtidens barnehage (2012-2013)*, legger stor vekt på at kvalitet i barnehagen er avhengig av kompetente barnehageansatte, og at det er et stort behov for å øke kompetansen hos de ansatte, særlig kompetanse rundt barns språkutvikling. St.meldingene fremhever også at mange barnehageansatte ikke har noen formell kompetanse om barnehagefeltet. Ifølge St.meld. nr. 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013) er det omlag 40 000 ansatte som mangler barnefaglig utdanning. Litt over halvparten blant dem har ikke fullført noen utdanning utover grunnskole. I samsvar med St.meld. nr. 41 kan barnehager med godt språkmiljø både gi god og tidlig hjelp til barn som trenger særlig stimulering for å utvikle språk og forebygge språkvansker (Kunnskapsdepartementet, 2009).

## 1.2 Personlig begrunnelse for valg av tema

Ifølge Thagaard (2003) kan inspirasjon til tema for forskning komme fram gjennom faglitteratur, problemer i samfunnet eller personlige erfaringer. Ifølge NOU-rapporten, *Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006* er det mange innvandrere som har problemer med å gjøre seg forstått, og det er flere kvinner som har dårlige norskkunnskaper (Blom & Henriksen (red.), 2006). Gjennom erfaring har jeg opplevd at det begynner å bli mange flerspråklige kvinnelige assistenter i barnehager som ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper. Jeg betrakter flerspråklige ansatte som en ressurs for barnehager da de blant annet gjenspeiler

mangfoldet i barnehagen, og formidling av deres egne kulturelle verdier bidrar til å utvide barns perspektiv. Samtidig mener jeg at det kan være en utfordring for dem å iverksette språklige aktiviteter. Jeg vil i denne oppgaven undersøke på hva slags språklige rollemodeller flerspråklige ansatte er og kan være. Bakgrunnen for studien er basert på mine egne erfaringer gjennom praksisperioden i masterstudiet i spesialpedagogikk. Jeg var sammen med en spesialpedagog som holdt foredrag om lek- og språkgrupper til barnehageansatte som jobbet på storebarnsavdeling. Alle assistentene som jobbet i denne barnehagen var flerkulturelle, og enkelte av dem kunne ikke uttrykke seg tydelig og forståelig nok på norsk. Disse assistentene fortalte at de hadde ansvar for å gjennomføre lek- og språkgrupper. Den første tanken som slo meg var at hva slags modell de er for barns språkutvikling? Ifølge Rammeplan for barnehagen (2011) er språket en viktig del av barnehagens hverdag og personalet er vesentlige som språklige forbilder. Et prosjekt som Utdanningsforbundet (2011) har gjennomført, peker på betydning av et godt språkmiljø for god språkutvikling i barnehager. De skriver at et godt språkmiljø er avhengig av voksne som har kompetanse på språklig tilrettelegging for barn og som kan snakke norsk. Prosjektet viser også at et godt språkmiljø forutsetter at ansatte reflekterer sammen i forhold til arbeidet med språkutviklingen, og de har et bevisst forhold til hvordan språk brukes i ulike situasjoner og vet hva som stimulerer barns språkutvikling.

### **1.3 Problemstilling**

Ifølge Aukrust (2006) er betydningen og sammenhengen mellom kvaliteten på språkmiljøet og barns språkutvikling godt dokumentert. Rammeplan for barnehagen (2011) understreker at personalet må være bevisst på sin forbildefunksjon for hvordan en lytter, bruker kroppsspråk, talespråk, tekst og gir konstruktiv respons. Jeg ønsker med denne oppgaven å finne mer ut om de flerspråklige ansattes rolle i språkutviklingen hos barn med forsinket språkutvikling. Ut fra temaet mitt og mine egne erfaringer vil jeg formulere en problemstilling som kan bidra til å finne svar på mine undringer om flerspråklige ansatte i barnehager. På grunnlag av dette formulerer jeg en hovedproblemstilling og en underproblemstilling.

**Hovedproblemstilling:** *Hvordan kan flerspråklige barnehagepersonale gjennom språkgrupper bidra til å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

**Underproblemstilling:** *Hvordan kan flerspråklige assistenter være rollemodeller for å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

Opgaven er delt i 7 deler/kapitler. Den første delen er innledning, og del 2 er et teoretisk grunnlag for drøfting av problemstillingene. I denne delen tar jeg for meg hva jeg legger i begrepene språk, språkutvikling hos barn, samt gjengi kjent kunnskap om miljø og de voksnes betydning i språkutvikling hos barn med språkforsinkelse. Del 3 omhandler forskningsmetoder, kvalitativ intervju, kvalitativ observasjon, forskningsfremgang og gjennomføring, samt utvalg, kort informasjon om informanter, validitet i studien, etiske hensyn og forskerens rolle i forskningen. Etter analyse av datamaterialet legger jeg frem de nødvendige funnene og resultatene fra intervjuene i del 4, og fra observasjonene i del 5. Drøftingen av funnene blir tatt i del 6 for å belyse problemstillingene. Drøftingen bygges på funnene og teorien. I del 7 besvarer jeg problemstillingene med å trekke inn mine hovedfunn og skriver tanker for videre forskning.

## 1.5 Begrepsforklaring

I denne oppgaven bruker jeg begrepet 'flerspråklig'. For å forklare begrepet tar jeg utgangspunkt i det som står i NOU-rapport – *Mangfold og mestring*, "... en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk" (Østberg, 2010, s. 25). Personer som blir beskrevet i denne oppgaven er ikke oppvokst med norsk språk. De har innvandret som voksne og har lært seg norsk i voksen alder. Jeg bruker begrepene både 'voksne', 'ansatte/assistenter' og 'flerspråklige ansatte/assistenter' i denne oppgaven. I faglitteraturen omtales hele barnehagepersonalet og enkelte steder assistenter uten å differensiere når det gjelder bakgrunn. I mine problemstillinger fokuserer jeg mest på flerspråklige assistenter. Grunnen for å legge fokus på nettopp assistenter er at det ofte er assistenter som har ansvar for det pedagogiske opplegget i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det andre begrepet som jeg vil avklare er 'barn med forsinket språkutvikling'. Barn med språkforsinkelser blir forklart på ulike måter i teorien. I denne oppgaven menes 'barn med forsinket språkutvikling' de barna som ikke følger den vanlige språkutviklingen. Barn med forsinket språkutvikling som blir en del av prosjektet mitt er de barna som ikke har en annen psykisk eller fysisk hemming. Det er ikke nødvendig at barna i denne studien har en diagnose, spesifikke språkvansker. Kriteriet for denne studien er at barna får spesialpedagogisk hjelp på grunn av språkforsinkelser.

## 2. Teori

I dette kapittelet beskriver jeg den teoretiske bakgrunnen som er grunnlaget for denne oppgaven. For å besvare problemstillingene er det nødvendig å ha kunnskap om språk, språkutvikling hos barn og forsinket språkutvikling. Det blir vektlagt betydningen av det språklige miljøet og samtale/dialog med barn, samt viktigheten av erfarne samtalepartnere for språkutvikling hos barn med språkforsinkelser. Videre tar jeg for meg hva språkgrupper er og hvordan de organiseres. Til slutt presenterer jeg voksenrollen og viktigheten av deres kompetanse i språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling.

### 2.1 Språk

Ifølge Tetzchner et al. (1993) er det vanskelig å finne én definisjon på «språk» som mange kan bli enige om. Definisjoner fremlagt av andre forskere som peker på at språket er et mellommenneskelig middel som brukes til å formidle noe til andre, forklarer Tetzchner et al. (1993) begrepet, språk. Språket blir definert som et system og et middel for å uttrykke følelser og meninger på. Definisjonen jeg bruker i denne oppgaven innebærer det å forstå hva ord betyr og hvordan de kan brukes i ulike sammenhenger (Horn, 2011). Ifølge Høigård (2006) er det å lære språk noe av det viktigste som skjer i barns liv. Gjennom språket lærer barna å forstå verden, de får økende innsikt i seg selv, trer inn i fellesskapet med andre mennesker og får ta del i språksamfunnets kultur. Språket gir identitet og tilhørighet og er avgjørende for den intellektuelle, emosjonelle og sosiale utviklingen. Rygvold (2008) skriver at språkmestring handler like mye om kommunikasjon og sosiale samspillsferdigheter som setninger. I denne oppgaven er fokuset på talespråk og språklig kommunikasjon.

I samsvar med Valvatne og Sandvik (2002) er språket basert i to mønstre, én lingvistisk og én kommunikativ/pragmatisk. Språkets lingvistiske mønsteret/kompetansen går ut på å lære ord, lyder, uttalelse, grammatikk, bygging av setninger og ytringer. Lingvistiske mønsteret er delt inn i subsystemer, *fonologi* - språklydsystem, *morfologi* – ord-oppbygging og bøyning, *syntaks* – det å sette sammen ord til ytringer og *semantisk* – språkets innhold. Jeg vil ikke gå i dybden av de subsystemene, siden de er veldig omfattende og er ikke relevant i forhold til denne oppgaven. Jeg støtter meg med det Valvatne og Sandvik (2002) skriver om kommunikativ/pragmatisk kompetanse, som også blir kalt språkbruk. Det innebærer å kunne bruke språk hensiktsmessig i sosiale interaksjoner. Barn lærer både lingvistiske kompetansen og kommunikative kompetansen, når de lærer språk. Etter Horn (2011) er kommunikasjon nær knyttet til språk. Språket kan ikke defineres uten å referere til kommunikasjon.



Kommunikasjon kan være både språklig og ikke-språklig. Selv om kommunikasjon og språk er veldig sterkt knyttet sammen, er det ikke nødvendig å kunne språkets grammatikk og kunnskap for å kommunisere. Vedeler (2007) påpeker at selv barn med dårlig uttale og lite ordforråd kan være flinke til å kommunisere. Barna lærer å kommunisere lenge før de sier sitt første ord og begynner å ta i bruk språket i samspill med omgivelsene (Valvatne og Sandvik, 2002). I denne oppgaven er ikke fokuset på førspråklig kommunikasjon, men på lingvistisk og pragmatisk kompetanse.

## **2.2 Språkutvikling hos barn**

”Å tilegne seg språket er å utvikle i å lytte og forstå hva som blir sagt, og å bruke ord og setninger for å formidle mening til andre” (Rygvdal, 2008, s. 229). Det finnes ulike teorier om utvikling av språket. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i konstruktivistiske tenkemåter beskrevet av Vygotsky. Det handler om at kunnskap konstrueres gjennom aktiv handling og i samspill med sosialt miljø. Det kan ikke arves (Hagtvet, 2004). Dette blir omtalt sosiokulturelt læring hos Gjems (2009). Språklæring skjer i samspill med omverden. Sosiokulturelle teorier fremhever betydningen av samspillet mellom individ og miljø i språkutviklingen (Hagtvet, 2004). Vygotsky legger vekt på å bygge utviklingstrinn på utviklingspotensial hos barn. Han beskriver to utviklingstrinn; det aktuelle utviklings nivået og det potensielle nivået. Først nevnte nivået er der barna klarer å utføre oppgaver på egenhånd. Det andre nivået kan barna nå med hjelp av en voksen. Disse overgangene blir betegnet som «barnets nærmeste utviklingszone». Voksne som følger barn i deres nærmeste utviklingszone blir omtalt som «støttende stillas» (Hagtvet 2004), som jeg kommer tilbake til senere i kapittelet. Ut fra denne teorien blir sammenhengen mellom samspill med omgivelser og miljø en viktig del for barns språkutvikling. For de fleste barna er barnehagen en viktig arena for utvikling av språket. Personalet/voksne i barnehagen utgjør en del av miljøet rundt barna og kommunikasjon og dialog mellom barn og voksne er en forutsetning for språkutvikling hos barn.

### **2.2.1 Miljø betydning for språkutvikling**

Mange kilder, blant annet Hagtvet (2004); Gahne & Naucélér (1982) og Valvatne & Sandvik (2002), viser til to ulike faktorer for å tilegne seg språk; medfødte evner og miljøfaktorer. Det er uenighet blant forskerne om hvilken av disse faktorene som har størst betydning for utvikling av språket. Likevel kommer det klart fram av mange forskere, blant

annet Vygotsky, at miljøet barna vokser opp i spiller en stor rolle for barns språkutvikling. Hagtvet (2004) fremhever at for en normal språkutvikling er miljøet helt avgjørende, og et miljø der ingen aktivt kommuniserer med barna, kan være en alvorlig risikofaktor. Barna lærer språk i alle miljøer, men hva slags språk de lærer er avhengig av deres oppvekstmiljø. Ifølge Valvatne og Sandvik (2002) er miljøet en helt nødvendig forutsetning for barns språklæring og hvilket/hvilke språk de lærer. Hvis barna har et variert og rikt språkmiljø rundt seg, utvikler barna godt og variert språk. ”Barn som er omgitt av mye språk og blir snakket mye med, har gode betingelser for å utvikle et godt språk” (Horn, 2011, s. 28). Ifølge Gahne og Naucélér (1982) er språkevne medfødt. Men det betyr ikke at barna lærer å snakke «av seg selv». Denne medfødte evnen utvikles bare dersom barna får språklig stimulans fra omgivelsene. Hagtvet (2004) refererer til Vygotsky at barna ikke retter oppmerksomheten sin mot tilfeldige sider ved det fysiske miljøet, men mot det som voksne vektlegger på og bringer til barna. I samsvar med Hagtvet (2004) påvirker miljøet barns evne til å kommunisere mer nyansert, og til å bruke språket problemløsende og situasjonsuavhengig. Ifølge Rygvold (2008) er det veldig lett å ikke reflektere over miljøets språkbruk og samspill med barna, og vanskene kan lett bli oppfattet utelukkende som et problem hos barna. Dette samsvarer med det Bae (1996) påpeker at det er en tendens i barnehager til å ikke se problematferd i sammenheng med betingelsene i barnehagemiljøet som kan blant annet være de voksens væremåte.

Emilson (2003) skriver om sosialkonstruktivistisk karakter ut fra sosialpsykologien blant annet hos Vygotsky. Det innebærer at mennesker utvikles gjennom kommunikasjon, dialog og samspill med andre og miljøet i omgivelsene. Rygvold (2008) mener at barn tilegner seg språk gjennom språklig samspill mellom barn og dets omgivelser uten noen form for formell læring. Wagner (2003) understreker barn er kreative og aktive språktilegnere. De bygger språket sitt langsomt på bakgrunn av egne erfaringer, ”teorier” om hvordan språket ser ut og i samspill med omgivelser. Samspill med omgivelsene, spesielt med foreldre eller nærmeste omsorgspersoner, har avgjørende betydning for å tilegne seg språk. Gjennom aktiv bruk av språk i meningsfulle situasjoner med andre utvikler barn språk. Dermed vil barnehagen være en vesentlig arena som kan tilrettelegge for gode aktiviteter som fremmer språket hos barn (Espenakk, 2003).

### ***2.2.2 Betydningen av samtale, og voksne som samtalepartnerne for språkutvikling***

Samtale og fortellinger er grunnleggende menneskelige kommunikasjonsformer. Dialog og samtale blir brukt om hverander hos mange fagfolk. Barns deltakelse i samtaler utvikler

både språk og personligheten hos barn (Høigård, 2006). ”Samtale mellom barn og voksne, og mellom barn og barn, er læringsarenaer der barna lærer om mangt og mye. De lærer å bruke språk og dele opplevelser, erfaringer som er utgangspunkt for å skape sosiale kontakter og utvikle vennskap.” (Gjems, 2009, s. 11). Barna er avhengig av voksne, eller mer erfarne samtalepartnere for at de skal lære samtalefredigheter og utvikle språk. Ifølge Gjems (2008) viser forskning, som er basert på Vygotskys arbeid, at barn både får erfaring med å høre og bruke språket. Dette stimulerer barn i deres språklæring. Det legges spesielt vekt på interaksjoner med voksne, som er kunnskapsrike og erfarne samtalepartnere. Tetzchner et al. (1993) skriver at dialog mellom barn og voksne kan betraktes som en kilde til språkutvikling og som scene der utviklingen foregår. Barns deltakelse i samtaler er avhengig av den voksne som bygger opp sin del av samtalen som stillas rundt barnas ytringer. Barna mangler erfaring som samtaledeltaker, derfor er det vesentlig med voksne som støtter barn i deres samtaleferdigheter. Ifølge Gjems (2009) er det de voksne som har ansvaret for å føre en samtale framover. Fordi samtaleutvikling handler om å fortolke sin samtalepartneren, noe som er vanskelig for barn. Det innebærer ikke at voksne styrer samtalen med deres interesse og ønsker. Barnas initiativ og interesse bør ivaretas, og de voksne bør stille støttende og oppfølgende spørsmål. Videre skriver Gjems (2008) at for barns læring er det avgjørende hva slags språk og hva slags samtalepraksis barnehagene fremstiller. Små barn kan trekke seg ut av interaksjoner dersom de ikke får støtte fra voksne til å finne ut av hva som er viktig eller relevant å si, og hvilke forventninger andre har til deres språklige bidrag. Dette er vanskelig for små barn å fatte det selv (Gjems, 2009).

Høigård (2006) skriver at turveksling er et nøkkelbegrep innen dialog. Når den ene partneren har snakket ferdig sin tur, tar den andre tur. Turveksling er gjensidig, der deltakerne snakker og lytter. Videre beskriver hun en god samtalepartner er den som viser interesse for det barn ønsker å fortelle gjennom tydelige signaler som turgiver. ”En obligatorisk turgiver etterfulgt av en pause hvor blick og oppmerksomhet er konsentrert mot barnet, signaliserer: «Nå er det din tur til å si noe. Jeg venter spent på hva du vil si.»” (Høigård, 2006, s. 63). Gjennom en slik metakommunikasjon blir barna sett og føler seg verdifulle. Den tydeligste måten for turgiving er å stille spørsmål. Ifølge Valvatne og Sandvik (2002) videreføres samtalen gjennom å ta initiativ og å gi respons. Det å bringe noe nytt i samtalen dreier seg om å ta initiativ. Den som ofte tar initiativ, styrer samtalen og legger rammene for hva samtalen skal handle om. Initiativet kan tas ved at taleren fører til noe nytt i form av spørsmål, eller han/hun oppfordrer samtalepartneren til å gjøre det.

Høigård (2006) mener at ikke alle typer spørsmål er gode, og voksne bør være bevisste på hva slags spørsmål de stiller til barna. Det er mange type spørsmål Høigård (2006) tar for seg. Jeg tar utgangspunkt i tre typer spørsmål; kontrollspørsmål, ja-nei-spørsmål/lukkede spørsmål og åpne spørsmål. Når voksne selv vet svaret, stiller de kontrollspørsmål for å sjekke om barna vet svaret. Ifølge Høigård (2006) er det en tendens hos personalet i barnehagen til å stille kontrollspørsmål. Hensikten med samtalen er likeverdighet mellom deltakerne, mens kontrollspørsmål er basert på ulik makt. Et ja-nei-spørsmål kjennetegnes med at det begynner med et verb, og de eneste svaralternativene er *ja* eller *nei*. Spørsmålene har et fasit svar fra før og får ikke barna til å reflektere. Derfor blir de også kalt lukkede spørsmål. Etter Tkachenko, Bakken, Kaasa og Talén (2013) kan lukkede spørsmål ha en viktig rolle i samtalen for små barn eller dem som har ganske store avvik i språket. Men, disse spørsmålene krever langt lavere språklige ferdigheter og utfordrer barna mindre språklig enn åpne spørsmål. Et åpent spørsmål karakteriseres med et svar som kan gå i mange ulike retninger. Ved å bruke slike spørsmål og vise en tydelig interesse for svaret, kan voksne gi barna den beste støtten i utviklingen av samtaleferdigheter. Samtidig inviterer voksne barn til å formulere seg språklig (Høigård, 2006). Ifølge Gjems (2008) er barns interesse for samtale avhengig av voksnes invitasjoner til samtale. Det er vesentlig med åpne og oppmuntrende spørsmål og at voksne selv viser interesse ved å ta barn på alvor.

Høigård (2006) mener at boklesings situasjoner er spesielt godt egnet for å samtale. Videre skriver Høigård (2006) at den nære kontakten som oppstår når barn og voksne sitter tett sammen fordypet i en bok, skaper en rolig og god ramme omkring samtalen. Ifølge Sandvik og Spurkland (2012) er det ofte bilder i bøker som inspirerer mest til samtaler. Den felles opplevelsen av bilder og tekst gir stoff til utallige samtaler. Det er viktig at den voksne ikke bare tenker på å formidle teksten rett fra boka, men er sensitive overfor barns innspill i samtalen. Voksne bør følge barns opplevelse av boka og ikke bruke bøker som påskudd for belæring. Åpne spørsmål, undringer og gjenkjenningsglede kan være de viktigste bidragene fra de voksne i samtaler om bøker (Høigård, 2006).

### **2.3 Forsinket språkutvikling**

Mange studier viser at språkforsinkelser hos barn er et stort og sammensatt område. Det handler vanligvis om problemer hos barn både med å uttrykke og forstå språket. Ifølge Espenakk (2011) har barn med forsinket språkutvikling vanligvis dårligere prognoser, om forsinkelsen fortsetter utover fire-til-fem-års alder. Siden det er en sterk sammenheng mellom

språkevnen og andre kognitive funksjoner, kan forsinkelser i språket risikere andre vansker senere i utviklingen, lese- og skrivevansker, lærevansker, psykososiale vansker, osv (Espenakk, 2011). Ofte kan vanskene fortsette frem til skole-og voksenalder. Ifølge Schjølberg (2008) har barn med forsinket språkutvikling ved tre års alder en større tendens til å utvikle andre tilleggsvansker på et senere tidspunkt sammenlignet med barn med normal språkutvikling.

Forsinket språkutvikling hos barn kan defineres på mange ulike måter. Mange fagfolk bruker «språkforsinkelse» og «språkvansker» om hverandre, blant annet hos Schjølberg (2008). Forsinket språkutvikling kan forklares med «avvik» eller «forsinkelser» i språket. Når språkforsinkelser forårsakes av en annen utviklingshemming hos barn, blir dette betegnet som generelle språkvansker. Når det er avvik i selve språket som ikke kan forklares på grunn av tilleggsvansker kalles det spesifikke språkvansker, som også er en diagnose. Hvis avvik i selve språket ikke er stort og sammensatt, får ikke barna diagnosen *spesifikke språkvansker*. Problemet blir betegnet som *forsinket språkutvikling* eller *språkforsinkelser*. I denne oppgaven blir barn med forsinket språkutvikling omtalt, og ikke barn med generelle språkvansker eller diagnosen spesifikke språkvansker. Et barn som ikke følger den vanlige språkutviklingskurven er forsinket i språket. Språkutviklingen hos barn er veldig individuell. Likevel finnes det noen alderstypiske tegn som barnehagepersonalet kan se etter (Espenakk 2011; Hagtvat 2004). I samsvar med Hagtvat (2004) er språket på et grunnleggende plan etablert ved fire års alder. Barn ved tre-til-fem-års alderen tar i bruk alle språkssystemer – fonologi, morfologi, syntaks og semantikk – i språket med hensikten. Ifølge Gahne og Naucélér (1982) gjennomgår barn med språkforsinkelser samme stadier i språket, bare påtakelig mye senere. Årsaker til språklig forsinkelse kan være arvelige, miljømessige og/eller understimulering. I noen tilfeller er årsaksforholdene ikke kjente. Mange kilder påpeker at årsaken til forsinket språkutvikling kan være dårlige språklig stimulans og understimulering (Espenakk 2003; Gahne & Naucélér 1982).

## 2.4 Språkgrupper

Platou (2002) skriver at språkgruppeprosjektet er inspirert av Vygotskys teorier om sosial interaksjon, som går ut på at barn lærer språk i naturlige situasjoner og meningsfulle sammenhenger. Dette er grunnleggende for utvikling, læring og om hvordan de voksne gjennom samhandlinger er med på å bygge opp språket hos barn. Ifølge Hagtvat (2004) er prosjektet ”språkgrupper” integrert i ordinære barnehager, en viktig ressurs for både barn med

språkforsinkelser og andre barn. Det er lagt mye vekt på lek i disse gruppene, det vil si språkutvikling gjennom lek. Dermed er de også kalt lekegrupper. Et skriv fra Pedagogisk Fagsenteret (2011) fra den bydelen mine prosjektbarnehager ligger i, omtaler en lek- og språkgruppe som en mindre gruppe med barn som leker sammen. Gruppene bør ikke være større enn fire barn, som barna kan danne selv eller voksne kan planlegge. Gruppedelingen er basert på Vedelers (1987) meninger. Som går ut på at kommunikasjonen i lek blir mest optimal i grupper med tre barn og en voksen. Formålet med lek- og språkgruppene er at de skal være et sted for læring, og brukes som pedagogisk virkemiddel i barnehager. Platou (2002) skriver at barn med språkvansker ikke kan bruke språk som verktøy og middel for kommunikasjon på samme måte som andre barn gjør. Dette kan føre til dårlig selvoppfatning og selvtillit hos barn med språkvansker. Språkgruppene kan være et tiltak for å styrke dette. Det er lettere å tilrettelegge for barn med språkforsinkelser i mindre grupper. Barna får bedre tid til å oppfatte og fortolke budskap, og til å uttrykke seg selv, noe de har stort behov for. Faste tider og dager er en forutsetning for språkgruppene, slik at barna er godt forberedt på det som skal skje (Platou 2002). St.meld.nr. 23 viser til forskningen om hva slags tilbud for barn som er betydningsfull for deres språkutvikling. Når tilbudet la til rette for at barna fikk leke og velge aktiviteter selv, og når tilbudet inkluderte aktiviteter der barna var i samspill med voksne, ble barns språkutvikling særlig styrket (Kunnskapsdepartementet, 2008).

## **2.5 Voksenrollen i barns språkutvikling**

I denne oppgaven velger jeg å beskrive voksenrollen som en mediator og moderator etter Åmot (2012). Åmot (2012) har brukt disse begrepene og beskrevet disse egenskapene ved voksne i forhold til barn med samspillvansker. Jeg velger disse begrepene ut fra forfatterens forklaringer av voksenrollen. Ifølge Åmot (2012) er en mediator en som omsetter og skaper sammenheng i ulike relasjoner mellom barn. ”Mediering innebærer noe som er flertydig, og språket fungerer som det viktigste medierende mellomleddet” (Haaland, 2011, i Åmot, 2012 s. 72). Moderator er et begrep som brukes i fysikkfaget for å beskrive et stoff som bremser raske nøytroner. ”Voksen som på ulike vis hindrer, stopper eller ikke støtter i situasjoner der voksenrollen kan være utslagsgivende for om samspillet opprettholdes” (Åmot, 2012, s. 62). Voksne som moderatører er fremstilt slik at de er fraværende og er veldig opptatt av system og regler at det blir lite rom for å videreføre og opprettholde samspill. Videre påpeker Åmot (2012) at voksne er ikke enten mediator eller moderator. De veksler gjerne mellom rollene og kan også være både-og. Etter Hagtvatn (2004) er en mediator

en som formidler, og en voksen kan være en formidler for barn til deres nærmeste utviklingszone. Gjennom støtte og bekreftelser kan voksne få barna til å mestre språklige utfordringer. Barn med forsinket språkutvikling har stort behov for strukturerte, tolkende og tydelige voksne. Ifølge Høigård (2006) må voksne bygge et stillas omkring barns språklige ytringer, som skal være en støtte for barns språklige byggearbeid. Dette stillaset kan sammenlignes med Vygotskys teori om det støttende stillas. Voksne kan være støttende stillas gjennom å veilede barna. Gjems (2011) fremhever at voksne som veiledende deltakere i samtale med barn kan hjelpe barna til å bygge bro mellom sin nåværende forståelse og nye forståelser og ferdigheter. Denne veiledningen og støtten bør skje ut fra barnas premisser og interesser. Hagtvatn (2004) omtaler det som jeg-forankret og jeg-bekreftende perspektiv. Dette handler om å ta utgangspunkt i barns initiativ, interesser, behov og deres nærmeste utviklingszone for planlegging av språkstimulerende aktiviteter. Det fører til mestring, motivasjon og oppmerksomhet hos barn. Ifølge Hagtvatn (2004) vil nærmeste sonen for utviklingen ikke utvides uten konsentrasjon, motivasjon og oppmerksomhet fra barns side.

Ifølge Bae (1996) ligger det et stort ansvar i voksnes væremåte, siden barn legger veldig merke til hva voksne gjør og sier og blir påvirket av det. De signalene voksne sender ut til barna skaper betingelsene for hva barna gir tilbake. Hagtvatn (2004) skriver om barns læring gjennom imitasjon ut fra Vygotsky. Imitasjon er en viktig pedagogisk aktivitet og er en læringsfremmende faktor når det skjer innenfor barns zone for nærmeste utvikling. ”Hos Vygotsky dreier imitasjon seg om den type «kopiering» hvor barnet er oppmerksomt, motivert og aktivt til stede i prosessen” (Hagtvatn, 2004, s. 55). Rygvold (2008) mener at barna lærer språk ved imitasjon og ved at omgivelsene belønner korrekt språklig atferd. Høigård (2006) påpeker at de voksnes språkbruk og ikke minst tilrettelegging for et godt stimulert språkmiljø for barn, har stor betydning for barnsspråkutvikling. Ifølge Vedeler (2007) har gode omsorgspersoner en strategi i kommunikasjon med barn som utvikler seg med barns voksende ferdigheter, og etter hvert setter de voksne større krav til barns deltakelse i kommunikasjon. Det kan være i likhet med barnetilpasset tale som blir omtalt i Hagtvatn (2004) og Wagner (2011). Det innebærer måten voksne tilpasser og varierer språket sitt til barns språklig utviklingsnivå i samhandling med hvert enkelt barn. Voksne kan gjennom barnetilpasset tale gjøre barna bevisste på barns språk ved å rette oppmerksomhet mot språket. Det skjer når voksne gjentar barnas ytringer utvidende og med korrekt grammatisk form. Samtidig kan voksne lære barna å være en aktiv lytter (Hagtvatn, 2004). For at barna skal utvikle seg språklig er det nødvendig med voksne som er bekreftende og utfordrende. Valvatne og Sandvik (2002) skriver at bekreftelser og utfordringer til barna er de to viktigste

strategiene hos voksne for å gjennomføre en samtale. Gjennom bekreftelser kan voksne støtte barn i deres utvikling og viser respekt, interesse og begeistring for barna. Samtidig ved å utfordre barna, kan det bidra for å øke språkkompetansen og selvtilliten hos barna.

Rammeplan for barnehagen (2011) understreker at voksne som oppfatter og bekrefter barns uttrykk og setter ord på deres inntrykk og opplevelser, har avgjørende betydning for videre utvikling av talespråket.

### ***2.5.1 Sammenhengen mellom kompetanse hos voksne og barns språkutvikling***

I henhold til Gotvassli (2004) innebærer kompetanse det å være i stand til å mestre aktuelle oppgaver i barnehagen og nå definerte mål, både på individ- og organisasjonsnivå. Oppbygging av kompetanse handler om å styrke, utnytte og fornye kunnskaper, ferdigheter, erfaringer og holdninger som enkeltperson i barnehagen og barnehagen som helhet. Gotvassli (2004) skriver at personalet er den viktigste ressursen og en nødvendig forutsetning for å sikre kvalitet i barnehagen. Rammeplan for barnehagen (2011) vektlegger tidlig og god språkstimulering som en viktig del av barnehagens innhold. I den sammenheng bør personalet støtte barn som har sen språkutvikling, ulike former for kommunikasjonsvansker og de som er lite språklig aktive. ”Personalet har som rollemodeller et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis. Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). St.meld. 41 fremhever mange ganger betydningen og viktigheten av kompetanse hos barnehagepersonalet, særlig assistenter, om tidligstimulering og tilrettelegging av et godt språkmiljø for barn, og fremhever at det er et behov å utvikle kompetanse på dette område hos personalet. ”Et rikt språkmiljø forutsetter kompetente voksne som har gode språkkunnskaper og kunnskap om og evne til å forstå barns ulike uttrykksformer. Dette er nødvendig for å kunne bygge på det enkelte barnets erfaringer, nysgjerrighet, initiativ og naturlige læringsformer” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 68). Meldingen peker videre på at halvparten av de ansatte i barnehager består av assistenter, som har stor betydning for omsorg og læring i hverdagen til barnehagebarna. De har ansvar for iverksette mye av det pedagogiske opplegget som den pedagogiske ledelsen legger opp til. Derfor har deres utdanning og kompetanse stor betydning for kvaliteten i barnehagen, særlig når det gjelder språkstimulering. Videre understreker meldingen at barnehageansatte må ha kompetanse til å oppdage barn som har behov for ekstra hjelp og støtte, blant annet barn med forsinket språkutvikling. Det kommer også fram at språk er et av de viktigste satsningsområdene i kompetansetiltak for barnehageansatte (Kunnskapsdepartementet, 2009).



## 2.6 Oppsummering av kapittelet

Jeg har beskrevet i teoridelen hvor viktig voksenrollen er i språkutviklingen hos barn med språkforsinkelser, og hvordan miljøet og språkbruken hos de voksne påvirker barna. I forhold til språklæring hos barn har jeg tatt utgangspunkt i Vygotsky konstruktivistiske tenkemåter som går ut på at barn lærer gjennom samspill med miljøet, og de voksne spiller en sentral rolle i barns språkutvikling. Barns språkutvikling er avhengig av hva slags språklige erfaringer de får gjennom miljøet og de voksne rundt seg. Barn lærer gjennom å imitere voksnes handlinger og voksens språkbruk påvirker barns språk. Jeg har beskrevet voksenrollen som mediator eller moderator. Mediator voksen er en formidler for barn og støtter barn i deres nærmeste utviklingszone. En voksen som moderator er fraværende og veldig opptatt av regler og systemer. Voksne er støttende stillas for barns læring. Bevisste og reflekterte voksne som er tydelige og anerkjennende har stor betydning for språkutvikling hos barn med språkforsinkelser. Voksne som følger barns initiativ, interesser og støtter barn i deres sone for nærmeste utviklingen, kan legge til rette for språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling. Jeg har også hatt fokus på det å jobbe strukturert og målrettet gjennom språkgrupper for språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling. Til slutt har jeg lagt vekt på betydningen av kompetanse hos de ansatte om barns språkutvikling. For å kunne tilrettelegge et godt stimulert språkmiljø for barn med språkforsinkelser er det nødvendig at voksne har kompetanse på dette området. Det kommer frem at det er et stort behov for kompetanseheving hos barnehageansatte om barns språkutvikling.

### 3. Metodisk tilnærming

I denne delen av oppgaven tar jeg for meg hvilke forskningsmetoder jeg har brukt i prosjektet mitt. Videre beskriver jeg hvordan jeg har gått frem for å velge informanter, gjennomføring av prosjektet og om bearbeiding av innsamlet datamateriale. Jeg vil også reflektere over utarbeiding av intervjuguider og observasjonsskjema, som er verktøy for datainnsamlingen i forskningen min.

#### 3.1 Forskningsdesign og metodevalg

Ifølge Thagaard (2003) inneholder et forskningsdesign en beskrivelse av undersøkelsen hva, hvem og hvordan. Forskningsdesign handler om å velge retningslinjer for å gå frem i forskningen og velge en metode. Ifølge Kvale (2009) betyr ordet *metode* 'veien til målet'. Målet mitt med forskningen er å skaffe oppfatninger og meninger om flerspråklige barnehageansattes rolle i språkutvikling hos barn med språkforsinkelser. For å besvare problemstillingene blir metodevalget mitt veien til å få dypere innsikt av fenomenet. Problemstillingene mine beskrevet i innledningen er:

*Hvordan kan flerspråklige barnehagepersonale gjennom språkgrupper bidra til å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

*Hvordan kan flerspråklige assistenter være rollemodeller for å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

Valg av forskningsmetoden er avhengig av hva forskeren ønsker å finne ut og metodevalg handler om å finne en fremgangsmåte (Dalland 2007; Thagaard 2003). Jeg er opptatt av å karakterisere egenskaper og studere fenomenet nærmere. Problemstillingene forutsetter at jeg samler inn data i dybden og ikke i bredden.

##### 3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ tilnærming blir kalt helhetligorientert tilnærming i teorien. Tilnærmingen framhever innsikt og nærhet til fenomenet og datamaterialet. Forskeren er interessert i å gå i dybden og er ute etter forståelse (Dalen, 2011; Fejes & Thornberg 2009). Forskeren prøver å se sammenhenger og helhet ved et fenomen. Kvantitativ forskning derimot framhever oversikt og forklaring (Tjora, 2010). Valget mitt falt på kvalitativ metode fordi jeg er opptatt av å gå i dybden og skaffe helhetlig forståelse om feltet, heller enn å finne omfanget av problemet. Jeg er også opptatt av å forske feltet på nært forhold, og ikke fra avstand. Som skrevet i innledningen har jeg utarbeidet problemstillingene ut fra de erfaringene og

inntrykket jeg satte igjen med etter praksis. I min studie ønsker jeg å finne mer ut av de undringene jeg har gjort meg og fremheve informanternes opplevelser. Ifølge Dalen (2011) er informantens opplevelser sentrale i kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning handler om kvalitet i forskning. Jeg ville legge fokus på kvalitet i forskningen ved å velge få informanter og skaffe rikelige og fyldige data. Ved å velge få informanter kunne jeg observere og møte dem i et nært forhold og i deres naturlige og sosiale sammenhenger, der informanter er som støtte for barns språkutvikling i barnehagehverdagen. Kvalitativ forskning handler om å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Dalen 2011; Postholm, 2010).

### **3.2 Utvalg**

Ifølge Dalen (2011) er å velge informanter en viktig del av forskningen. Jeg ønsker å intervju både pedagogisk leder og flerspråklig assistent. Jeg har fokus på flerspråklige assistenter som språklige rollemodeller. Dermed er det nødvendig å få frem deres perspektiver og meninger om fenomenet. Gjennom intervju med pedagoger kan jeg få utfyllende informasjon om det teoretiske. I henhold med Dalen (2011) er det vesentlig å belyse hvordan forskjellige parter opplever samme situasjon for å fange opp mangfold og nyanser.

Jeg gikk frem for å velge informanter ved å sette fire kriterier. Denne måten å danne utvalget på blir kalt kriterieutvalg hos Dalen (2011). Kriteriene for barnegruppen jeg skulle studere innebar:

1. Et eller flere barn på tre til seks år som får spesialpedagogisk hjelp
2. En flerspråklig assistent som er fast ansatt/har fast vikariat
3. En førskolelærer/pedagogisk leder med førskolelærerutdanning
4. At gruppen jobber med språkgrupper

Først valgte jeg å bruke «sponsorer» som Dalen (2011) kaller det, fra praksisplassen min. Det innebærer å bruke viktige personer som kan øke sjansen for å få tilgang til informanter. Hensikten å bruke sponsorer var å velge et utvalg fra samme bydel, slik at det kunne gi et bilde av denne bydelen. ”Kvalitative studier er ofte studier av avgrensede enkeltmiljøer, der miljøet er å gi en helhetlig beskrivelse av prosesser og særtrekk ved nettopp dette miljøet” (Repstad, 2007, s. 24). Da jeg ikke fikk tak i informanter ved hjelp av sponsorer, begynte jeg å kontakte barnehager selv. Etter å ha snakket med mange barnehager fikk jeg endelig tak i prosjektbarnehagene mine. Prosjektbarnehagene som jeg kaller B1 og B2 er fra samme bydel i en stor og mangfoldig by.

### 3.3 Kort om informanter

En redegjørelse av utvalget gir grunnlag for hvilke sammenhenger resultatene er gyldige i (Dalen, 2011). Noe informasjon om informantene mine kan gi en bedre forståelse av forskningen. Alle informantene mine er kvinnelige og flerkulturelle barnehageansatte som jobber per dags dato med storebarn, tre til seks år. Informantene jeg kaller P1 (pedagogisk leder) og A1 (assistent) er fra B1, og informantene P2 (pedagogisk leder) og A2 (assistent) er fra B2. Tabellen under gir mer informasjon om informantene.

	Utdanningsbakgrunn	Yrkesbakgrunn	Erfaring	Opphold i Norge
P1	Førskolelærer i 1997, videre utdanning i første- og andreaddeling, og organisasjon og ledelse fra Norge.	Styrer i barnehage og nå pedagogisk leder i barnehage	12 år med barn i 0-3-årsalder og 12 år med 3-6-årsalder	Ca 21 år
A1	Ikke fullført videregående fra hjemlandet sitt, datakurs fra London, barnehageassistentkurs og jobbsøkingskurs fra Norge	Ekspeditør i en klesbutikk, tospråklig assistent og nå barnehageassistent	5 år som tospråklig assistent for førskolebarn og 13 år i barnehage med 3-6-årsalder	Ca 20 år
P2	Fagbrev i forskning og pengeinvestering fra hjemlandet sitt, førskolelærer og master i barnehagepedagogikk fra Norge	Arbeid med salg, forskning og pengeinvestering, barnehageassistent og nå pedagogisk leder	8 år som assistent med 0-3-årsalder og 4 år som pedagogisk leder med 3-6-årsalder	Ca 14 år
A2	Bachelor i bioingeniør fra hjemlandet sitt, og jobbsøkingskurs fra Norge	Bio-ingeniør, assistent i SFO og nå barnehageassistent	3 måneder i SFO og ca 8 år i barnehage med 3-6-årsalder	Ca 15 år

### 3.4 Det kvalitative intervju

Dalen (2011) skriver det kvalitative intervjuet er godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. I min forskning ønsket jeg å samle meninger og tanker fra barnehageansatte om språkutvikling hos barn med språkforsinkelser og på hvilken måte de er språklige forbilder for barna. Intervju er en av de mest brukte måter for å samle inn data for kvalitativ forskning. Det finnes ulike former for intervju, avhengig av hva forskeren er ute etter. Jeg valgte semistrukturert/halvstrukturert intervju, også kalt fleksibelt eller dybdeintervju, som går ut på at forskeren velger ut temaer, noen hovedspørsmål og noen oppfølgingsspørsmål på forhånd. Intervjuguiden følges ikke ordrett, og spørsmålene kan forandres og byttes underveis (Dalen 2011; Tjora 2010). I samsvar med problemstillingene mine som forutsetter å gå i dybden av feltet, var dette et hensiktsmessig

valg. Samtidig ønsket jeg å være fleksibel, slik at jeg kunne utforme spørsmålene underveis eller på forhånd, i forhold til informantens ståsted og erfaringer. Repstad (2007) skriver at ikke alle aktører har forutsetninger for å gi lik informasjon som andre deltakere, og ofte vil forskeren få ulike faktiske opplysninger. Fleksibiliteten ville også være en fordel for meg, da jeg ikke måtte følge intervjuguiden nøyaktig, punkt for punkt. Slik at jeg ikke skulle bli opphengt i spørsmålene og skulle glemme å lytte til informanter og grave etter dypere informasjon. Samtidig er det vesentlig å ha bestemt temaer ut fra problemstillingene på forhånd, for å unngå å spore av (Repstad, 2007).

### **3.5 Den kvalitative observasjon**

I denne studien har jeg sammen med intervjuet brukt observasjon også som metode. Disse to metodene utfyller hverandre og gir bedre data (Dalland 2007). Å kombinere to ulike metoder gir også grunnlang for å sikre kvalitet i studien, som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. "Observasjon innebærer at forskeren er til stede i de situasjonene hvor informantene oppholder seg, og systematisk iakttar hvorledes personene handler" (Thagaard, 2003, s. 63). Ifølge Repstad (2007) er sosiale relasjoner i en problemstilling et sterkt argument for å velge observasjon som datainnsamlingsmetode. Problemstillingene min handler om sosial interaksjon mellom barn og voksne. Det kan for eksempel være vanskelig for en voksen å forklare hvordan samspillet deres er med barn, men det er lettere å observere samspillet deres utenfra.

Jeg valgte å observere to forskjellige barnegrupper, med to observasjoner per barnegruppe, én før intervjuene og én etter. Det var et bevisst valg å velge to observasjoner. Å gjøre to observasjoner ville minske sjansen for at aktiviteten blir påvirket av deltakernes dagsform i hektiske barnehagehverdag. Samtidig fikk jeg muligheten til å spørre ut fra det jeg observerte, og den siste observasjonen kunne bekrefte/avkrefte det informantene kommer til å fortelle på intervjuet. "Ved å kombinere observasjon og intervju kan observasjonen for eksempel gi de nødvendige forutsetninger for intervjuet. Intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir" (Dalland, 2007, s. 180). Teorien sier at observasjon gir mulighet til å se hva folk gjør. I et intervju forteller folk hva de gjør, og det kan være annerledes enn det de egentlig gjør, og det kan observeres (Tjora 2010; Dalland 2007). Barnehageansatte har mye kompetanse som ikke kan uttrykkes, men bare sees i praksis. Det er de voksnes handlinger og væremåte jeg var mest opptatt av. Dermed var det like viktig å

observere dem i samhandling med barn og å høre deres meninger om deres praksis gjennom intervjuet.

## **3.6 Gjennomføring av undersøkelsen**

### ***3.6.1 Utarbeiding av intervjuguide og observasjonsskjema***

Jeg utarbeidet to forskjellige intervjuguider, én til pedagogiske ledere (se vedlegg 1) og én til assistenter (se vedlegg 2). Jeg valgte å stille flere teoretiske spørsmål til pedagogiske ledere og til assistenter valgte jeg å stille flere spørsmål om deres egne oppfatninger og meninger. For å utarbeide intervjuguider tok jeg utgangspunkt i traktprinsippet. Det handler om at intervjuet begynner med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og kanskje de mest følelsesladde temaene som skal belyses (Dalen, 2011). Jeg var nøye med å utarbeide spørsmål som handlet om å beskrive noe og unngikk ledende spørsmål. Dalen (2011) mener at beskrivende spørsmål er gode spørsmål og får informanter til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser. Beskrivende spørsmål gir informantene mulighet til å komme med dypere og fyldigere informasjon. Under utarbeiding av intervjuguidene tok jeg hensyn til at spørsmålene ble stilt på den måten at informantenes opplevelser og erfaringer kom frem.

For å utarbeide observasjonsskjema (se vedlegg 3) la jeg fokus på tre sentrale temaer. Disse temaene er; samtale mellom voksne og barn, voksne som støttende stillas og de voksnes væremåte som også omfatter de voksnes kroppsspråk. Jeg kom fram til disse temaene ut fra teorien om samtale og voksenrollen i barns språkutvikling fra kapittel 2. På grunn av min egen tanke, som går ut på at jeg kunne ha vært en støtte for assistenter om jeg hadde vært deltaker i en situasjon, valgte jeg å observere uten å delta. Ifølge Thagaard (2003) bør det velges observasjon uten deltagelse, om det er grunn til at forskeren kan forandre praksisen. Jeg ønsket å observere assistenter i naturlig kontekst i hverdagen i barnehagen, da de alene hadde ansvar for å iverksette et opplegg i språkgruppe for barn. Dermed ville det være hensiktsmessig å observere dem sammen med barn uten noe hjelp og deltakelse fra andre.

### ***3.6.2 Prøveintervjuene***

Jeg prøveintervjuet to deltakere, én pedagogisk leder og én assistent fra to ulike barnegrupper, for å teste ut begge intervjuguidene jeg hadde utarbeidet. Prøveintervjuet er sterk anbefalt i forskningslitteraturen (Dalen 2011; Postholm 2010; Dalland 2007). Ifølge Dalen (2011) får forskeren prøvd ut både intervjuguide og seg selv som intervjuer under prøveintervjuet. Jeg var også bevisst på mine holdninger og hvordan jeg var som intervjuer.

Samtidig trente jeg på hvordan jeg kunne samhandle annerledes i situasjoner som kunne ha vært ubehagelige for informantene, for eksempel om det skulle dukke opp et følsomt tema. Dalen (2011) peker på at forskeren kan få gode tilbakemeldinger på utformingen av spørsmålene gjennom prøveintervju. Under intervjuet merket jeg selv hvilke spørsmål som var vanskelige og hvilke som skulle utformes på en annen måte. På slutten av begge intervjuene fikk jeg tilbakemelding fra mine prøveinformanter, etter mitt ønske. Jeg fikk gode tilbakemeldinger fra dem og vi var enige om hvilke spørsmål som burde omformuleres. Jeg fikk også hjelp fra den pedagogiske lederen til å formulere det første spørsmålet som var slik før: «Kan du si litt om deg selv?» Etter begge intervjuene merket jeg at prøveinformantene fortalte om sitt personlige liv, som jeg ikke var interessert i. Spørsmålet ble endret til: «Kan du fortelle om din utdanning og yrkeserfaring?» Under prøveintervjuene merket jeg at det var vanskelig å stille utdypende oppfølgingsspørsmål. Utfordringen var å stille spørsmål på en slik måte at det ikke ble ledende spørsmål, men utdypende. I begynnelsen av prøveintervjuene var det fort gjort å stille ledende spørsmål underveis. Etter hvert ble det enklere. Ifølge Postholm (2010) blir forskeren flinkere til å finne ut hva som mangler og å spørre utdypende spørsmål. I tillegg har jeg fått testet lydbandopptakeren.

### ***3.6.3 Forberedelser til intervju og observasjon***

Alle informantene fikk utdelt skjema for forhåndsamtykken og prosjektskissen til oppgaven min, før intervjuet fant sted. Det var samtykke til dem som ville bli intervjuet (se vedlegg 4) og til foreldrene til de barna som ville være med i observasjonsgruppen (se vedlegg 5). Jeg valgte å la de pedagogiske lederne skaffe tillatelse fra foreldrene, siden begge parter møtes daglig og kjenner hverandre bedre. Å gå frem på den måten for å skaffe tillatelser var betryggende for meg. Jeg ønsket å møte informantene mine personlig for å avtale dato, tid og sted for intervju, og for å formidle nødvendig informasjon om prosjektet mitt. Det var et bevisst valg, å ha møtt informantene på forhånd. Slik kunne jeg forberede meg til hver enkel informant. Intervjupersoner kan være ulike og det kan være en utfordring for intervjueren å få dem til å tale og hjelpe med å tilrettelegge personens fortelling (Dalland, 2007). Jeg ønsket at informantene mine skulle få innsikt i mine egne tanker og meninger om feltet. Derfor fikk de lese prosjektskissen til oppgaven min, og på samtykkeskjemaene sto det hva spørsmålene skulle handle om og hvordan data skulle behandles. Jeg gjorde alt klart til intervjuet før vi skulle begynne, for eksempel kaffe/te, båndopptaker, notatblokk, osv. For meg var det veldig viktig å passe på tiden, og ikke bruke mer tid enn avtalt med det travle personalet i barnehagene.

### **3.6.4 Gjennomføring av intervju og observasjon**

Alle intervjuene og observasjonene ble gjort i et rom i barnehagene som ble avtalt på informasjonsmøtet. Alle informantene fikk vite om tidspunkt og sted i god tid før intervjuet fant sted, for å kunne forberede seg til intervjuet på forhånd. Hver informant ble spurt om de hadde noen spørsmål om prosjektet mitt, før vi begynte på intervjuet. De fikk avklart det de lurte på. Som anbefalt av fagfolk, satte jeg av god tid til hvert intervju. Informantene fikk informasjon om konfidensialitet, anonymitet av datamaterialet, bruk av lydopptaker og prosjektanmeldelse til NSD på forhånd.

Før jeg skulle begynne på de første observasjonene i B1 og B2, ville jeg være sammen med barna litt. Det viste seg at det var hensiktsmessig, for barna var nysgjerrige og lurte på hvorfor jeg var i barnehagen. Nysgjerrigheten deres ble litt mindre frem til observasjonen fant sted. Da assistenten og barna var klare til å begynne med aktiviteten presenterte jeg meg selv og fortalte barna hvorfor jeg var der mer detaljert. Jeg avsluttet med observasjonene i B1 da de begynte på en annen lek. Jeg ble med i leken og dro ikke fra rommet rett etter observasjonen. Dalen (2011) skriver at forskeren ikke bør løpe i vei etter at forskeren selv har fått det han/hun ønsket. I B2 avsluttet vi da barna ikke ville spille lenger og ville gå ut.

Jeg brukte lydopptaker og skrev notater underveis både under observasjoner og intervjuer. I henhold til Dalland (2007) fanger lydopptaker opp nyanser i språk og stemmeleie, og tar vare på alt som blir sagt. Det er viktig å ta vare på informantens utsagn. Ved å bruke lydopptaket kunne jeg fokusere mest mulig på å lytte, å observere og konsentrere meg på det informantene fortalte. Det er også viktig å ta notater underveis, siden lydopptaker ikke fanger kroppsspråket til informanter og det som bare kan observeres med øynene.

### **3.7 Analysering av datamaterialet**

Alle intervjuene ble transkribert til bokmål, ved å bruke et lydbehandlingsprogram, VLC. Det var til stor hjelp å senke lydshastigheten for å skrive ned intervjuene. Selv om det var en lang og slitsom prosess å transkribere fire, lange intervjuer, fikk jeg samtidig mulighet til å gjenoppleve samtalesituasjoner som teorien peker på (Tjora 2010; Dalland 2007). Jeg måtte erkjenne at hele transkriberingsprosessen tok meg med tilbake til samtalesituasjonene. Samtidig begynte jeg allerede før jeg ble ferdig med innsamling av data, å analysere og tolke data. Ifølge Postholm (2010) begynner analyseringsprosessen i kvalitativ forskning ganske tidlig.



Ifølge Fejes og Thornberg (2009) arbeider forskeren aktivt med kvalitativ data, bryter den ned til håndterbare enheter, koder den og lager et mønster for å analysere dataen. Jeg tok utgangspunkt i deskriptiv analyse, som innebærer koding og kategorisering i analysen (Postholm, 2010). Først gikk jeg gjennom hele teksten for å få en helhetlig forståelse. Deretter begynte jeg med kodingprosessen av datamaterialet. Jeg gikk gjennom avsnitt for avsnitt, delte avsnittene om nødvendig og ga en kode eller et navn til de ulike avsnittene. Tilslutt laget jeg noen felles kategorier fra alle tekster ut fra kodene. Denne kodingprosessen blir kalt «åpen» eller «råkoding» i teorien (Dalen 2011; Postholm 2010). Kategoriene jeg kommer fram til er; språkutvikling hos barn, språkgrupper i barnehager, voksne som rollemodeller for barn med forsinket språkutvikling og kompetanse og bevissthet hos voksne. Funnene fra analysen av datamaterialet blir presentert i del 4.

For å behandle observasjonene brukte jeg et program som het Elan. Det positive med å bruke Elan var muligheten for å notere i lydfilene der det var nødvendig. Observasjonene ble analysert ut fra den teoretiske bakgrunnen fra del 2, som også var grunnlaget for utarbeidig av observasjonsskjemaet. Observasjonsmaterialet ble også kategorisert. Disse kategoriene er; aktivitetsbeskrivelse, samtale mellom voksne og barn, voksnes språkbruk og voksnes væremåte. Kategoriene etter analysen av observasjonene blir presentert i del 5.

### **3.8 Validitet**

Ifølge Kvale (2009) handler validitet i forskning om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøkes. I min forskning innebærer validiteten at intervjuene og observasjonene er gjennomførbare og gyldige for å reflektere over fenomenet og besvare problemstillingene. Forskerne er enige i at en god gjennomført studie kan gi grunnlag for sammenligning av resultater i sammenhenger som ligner på den der forskningen er utført. Likevel bør leseren ta hensyn til utvalgstørrelse for generalisering av resultatene (Dalen 2011; Postholm 2010). Idet Postholm (2010) skriver at data fra flere kilder gjør det mulig for forskeren å skrive detaljerte, tykke beskrivelser av forskningsfeltet, som kan gi grunnlag for generalisering.

Bruk av ulike kilder blir kalt triangulering som handler om å understøtte sine funn og kvalitetssikre forskningen ved å bruke flere datainnsamlingsstrategier, ulike kilder og teorier (Postholm, 2010). I min studie har jeg brukt observasjon og intervju av to ulike fagpersoner. Funn fra disse tre kildene er med på å støtte, bekrefte og/eller avkrefte hverandre uten å bli påvirket av min egen subjektivitet. Postholm (2010) skriver at forskeren kan dokumentere at

den samme handlingen blir belyst fra ulike kilder i selve teksten for å sikre påliteligheten av studien, som er validiteten i denne oppgaven. Ettersom forskningen min legger grunn for generalisering med støtte fra forskjellige kilder, bør leseren være varsom på min sammensetting av utvalget.

### **3.9 Etske hensyn**

Alle informantene hadde krav på å få all informasjon om prosjektet, om konfidensialitet og hva som skal skje med data når forskningen er ferdig. Forskning kan ikke sette i gang før informantene har gitt sitt frie samtykke uten ytre press (Ingierd, 2009). Prosjektet mitt var meldepliktig, siden jeg valgte å behandle data elektronisk. Jeg begynte ikke med innsamling av data før jeg hadde fått tillatelse fra personvernombudet (se vedlegg 6). I tillegg sørget jeg for at jeg hadde alle samtykkene før jeg begynte på observasjon og intervju, bortsett fra ett tilfelle. Der fikk jeg samtykkene i etterkant.

Det var svært viktig for meg å ta vare på informantene mine og å møte dem med et åpent sinn. Ifølge Dalen (2011) er det forskjellen på å ha forforståelse og å møte informanter med et åpent sinn. Med forforståelse menes at forskeren skaffer informasjon om sitt forskningsfelt gjennom teori, andres forskning og erfaring. Et åpent sinn handler om å synliggjøre sin subjektivitet for seg selv og for informanter, og å møte informanter med sin objektivitet. Jeg var bevisst på at jeg skulle møte informantene mine med mitt objektivitet. Gjennom intervjuene har jeg vært bevisst på at jeg ikke skulle spørre om noe som informanten kunne ta det personlig. Siden jeg tok for meg en bestemt gruppe av folk, lå det en fare å stigmatisere gruppen. Det er en utfordring ved kvalitativ forskning. Ifølge Dalen (2011) kan det være en fare at problemer som bare angår en del av en populasjon blir behandlet uførlig i teksten slik at hele populasjonen blir farget av dette. De spørsmålene som var i faresonen, støttet jeg med forskning og artikler, blant annet spørsmål som handlet om språket hos assistenter støttet jeg med artikler som påpeker at assistenter i barnehager snakker dårlig norsk. Hensikten med forskningen min er ikke å se hele gruppen med samme perspektiv. Resultatene mine kan ikke gjelde alle flerspråklige barnehageansatte, bare dem som er med i forskningen. I tillegg handler det om å bevisstgjøre barnehagepersonalet på temaet jeg tar for meg og få dem til å se problemet fra en annen synsvinkel.

### 3.10 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste instrumentet i den kvalitative forskningen (Postholm 2010; Dalen 2011). Det betyr at forskeren er en viktig del av hele forskningsprosessen og hans/hennes subjektivitet kan påvirke forskningen. I kvalitativ forskning er det nødvendig at forskeren legger frem sine perspektiver og meninger om fenomenet, slik at det kommer frem hvordan forskningen kunne blitt påvirket av forskerens subjektivitet (Postholm, 2010). Bakgrunn for min studie er basert på mine egne meninger og synspunkter. Dermed er det nødvendig at mine tanker og meninger kommer frem, som jeg har skrevet i innledningen. Meningen er å være bevisst på sine synspunkter og ikke la det gå ut over funnene. Det å ikke legge sin egen subjektivitet til side, men heller blir bevisste på den og klargjør den for andre, blir omtalt *refleksivitetsprosessen* hos Lincoln og Guba (2000). Jeg som forsker er samtidig opptatt av å få frem informantenes perspektiv og oppfatninger rundt problemstillingene. Jeg legger fokus på at informantene mine får innsikt i mine meninger. Dermed får de lest prosjektskissen på forhånd, og noen av spørsmålene i intervjuene synliggjør også det.

Ifølge Repstad (2007) kan ikke forskeren være helt utelukkende forsker når det gjelder observasjostudie. Informantene kan utelukke seg ved mangel på empati fra forskerens side. Det erfarte jeg under observasjonssituasjonene. Jeg vekslet mellom aktiv og passiv deltaker ettersom situasjonen tilsa det. Selv om jeg hadde en passiv rolle, måtte jeg tre inn noen ganger og bytte rolle som deltager. Da jeg for eksempel merket at assistenten ikke hadde kontroll over situasjonen, kom jeg med et forslag.

Jeg oppfattet meg selv som en lyttende intervjuer og interessert i det deltakerne delte med meg. Ved å høre gjennom prøveintervjuene øvde jeg meg i rollen som intervjuer. I følge Postholm (2010) og Dalen (2011) er det nødvendig å gi informantene tid til å tenke om og reflekter. Det blir også kalt en «stille pause» mellom deltakerne. Det erfarte jeg gjennom nesten alle intervjuene. Selv om det ikke var alltid like behagelig å sitte stille og stirre på hverandre, kom informantene ofte med nyttig informasjon etter den stille pausen.

## 4. Resultater og funn fra intervjuene

I dette kapittelet beskriver jeg funn fra intervjuene. Alle funn presenteres etter tolkning og analyse av alle intervjuene. Analysen ble gjort ved hjelp av koding og kategorisering. Jeg kom fram til hovedkategoriene ut fra temaene i intervjuguidene, og etter kodings-prosess av datamaterialet lagde jeg underkategorier. Tabellen nedenfor viser hvordan hovedkategoriene og underkategoriene er inndelt.

Hovedkategorier	Underkategorier
Språkutvikling hos barn	<ul style="list-style-type: none"><li>• Barn med forsinket språkutvikling</li><li>• Samtale – et pedagogisk verktøy for språkutvikling</li><li>• Språkutvikling med hjelp fra spesialpedagoger</li></ul>
Språkgrupper i barnehager	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formålet med språkgrupper</li><li>• Språkutvikling gjennom språkgrupper</li><li>• Organisering og planlegging av språkgrupper</li><li>• Flerspråklige assistenters deltakelse i språkgrupper</li></ul>
Voksne som rollemodeller for barn med forsinket språkutvikling	<ul style="list-style-type: none"><li>• Voksnes væremåte</li><li>• Voksne som språklige forbilder</li><li>• Foreldres bekymring for barns språk</li></ul>
Kompetanse og bevissthet hos voksne	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tiltak for kompetanseutvikling</li><li>• Veiledning til assistenter og bevissthet hos voksne</li><li>• Norskerferdigheter og kompetanse hos voksne</li><li>• Norsklæring hos voksne gjennom å jobbe i barnehage.</li></ul>

Jeg tar med sitater fra noen av informantene som er representative for andre informanter også. Det var veldig stor variasjon blant svarene jeg fikk gjennom intervjuene. Noen av informantene ga mer detaljerte og utdypende svar enn andre. Det kan også være at noen av spørsmålene var forskjellige for de pedagogiske lederne og de assistentene. På grunn av begrenset plass i oppgaven er det ikke mulig til å ta med utsagn fra alle informantene under alle kategoriene. Derfor tar jeg med utsagn som gir bedre forståelse av situasjonen som frittstående sitater. Mine synspunkter og meninger kommer synlig frem i teksten. Når det blir omtalt 'informantene' eller 'alle informantene' i teksten, mener jeg med begge de pedagogiske lederne (P1 og P2) samt begge assistentene (A1 og A2).

### 4.1 Språkutvikling hos barn

#### 4.1.1 Barn med forsinket språkutvikling

Når informantene ble spurt om språkutvikling og forsinket språkutvikling, snakket de om språkets betydning. De uttrykket at språket er viktig, blant annet fordi skolen har høye krav nå. Informantene mente at lite stimulering hjemmefra kan forårsake språkforsinkelser. Når barna blir stimulert i barnehagen, kan problemet noen ganger løse opp. Samtidig skilte informantene mellom tospråklighet og språkvansker. Ifølge informantene kan det noen ganger

være vanskelig å finne ut om barn har en språkforsinkelse eller om språket er bare litt forsinket på grunn av tospråklighet. Etter at kommunen har fjernet øremerket støtte til tospråklig assistanse er det blitt en stor utfordring for barnehager å oppdage at sen språkutvikling hos barn skyldes tospråklighet.

Kjennetegn på forsinket språkutvikling hos barn i tre til seks års alderen, som ble fortalt var at barna ikke klarer å uttrykke seg og formidle sine ønsker og behov. Disse barna er stille, sinte, gråter mye, ikke deltar i leken, er avhengige av voksne og bruker mye ikke-verbal språk. Informantene nevnte videre tilleggsvarer som barna kan utvikle på grunn av språkforsinkelser. Det er atferdsproblemer som har blitt hyppigst observert. Videre delte informantene sine erfaringer fra småbarnsavdelingen, eventuelt det de hadde observert på småbarnsavdelingen. De sa at personalet ikke tenker mye på språk eller språkforsinkelser mens barna er under tre år. Bekymring meldes ikke til PPT før barna har begynt på storebarnsavdeling.

#### ***4.1.2 Samtale – et pedagogisk verktøy for språkutvikling***

Alle informantene la stor vekt på språkutvikling gjennom samtaler. De mente at gode samtaler er grunnlag for læring. De belyste også viktigheten av foreldrenes kommunikasjonsmåte med barn. Informantene mente at det spiller stor rolle om foreldrene lærer barna sine å kommunisere og samtale. Det spiller ingen rolle på hvilket språk de lærer dette. Informantene snakket om at kulturforskjeller kan være en utfordring for dem. Gjennom erfaringer opplevde de at det ikke er vanlig å ha samtaler med barn i enkelte andre kulturer. Dermed lærer ikke mange av de flerkulturelle barna å ha gode samtaler. A1 kommer med et eksempel på en mor med flerkulturell bakgrunn. Moren snakket ikke *med* datteren sin, men *til* henne. A1 sammenlignet dette med at moren pratet med seg selv og dro. A1 veiledet moren og fortalte henne hvor viktig det er å ha samtaler med barn. Informantene hadde sett betydelig større fremgang i norsk språklæring hos de barna der foreldrene er i kommunikasjon med barnet, enn der det manglet. Utsagn fra P1 kan belyse dette:

P1: Og det merkes veldig godt på språknivået til barnet også, hvordan de påvirkes av det. Du ser noen foreldre som er flinke og er i dialog med barna sine, da ser du at språket utvikler seg.

#### ***4.1.3 Språkutvikling med hjelp fra spesialpedagoger***

Alle informantene mente at hjelp fra støttepedagoger, med deres opplegg for barn med språkforsinkelser, spiller en vesentlig rolle for språkutviklingen. Informantene sa at på grunn

av manglende ressurser og begrenset bemanning har ikke de mulighet til å bruke ekstra tid på barn med forsinket språkutvikling. P1, A1 og P2 kom med eksempler på hvor de har sett store fremgang i barns språkutvikling, etter hjelp fra støttepedagog. Mens A2 mente at den mest av utviklingen skjer på grunn av støttepedagoger og lite på grunn av det øvrige barnehagepersonalet. Grunnen hun nevnte er lik det andre informantene har fortalt, hektiske dager, lite tid og lite ressurser. A2 mener at støttepedagogene kan bruke tid med ett enkelt barn, som det øvrige barnehagepersonalet ikke har kapasitet til. Hun ønsket at hun hadde hatt flere hender for å gjøre flere ting på en gang og flere voksne på avdelingen. I tillegg nevnte P1 flere steder at det er veldig greit og hjelpsomt for barns språkutvikling å ha støttepedagoger som behersker norsk godt.

## **4.2 Språkgrupper i barnehager**

### ***4.2.1 Formålet med språkgrupper***

Identitetsskaping, vennskap, inkludering og likeverd er verdiene informantene nevnte som formålet med språkgrupper. Det var ganske ofte informantene satte fokus på barns interesser og deres behov. De vektla også barn som likeverdige mennesker og enkeltindivider. P1 satte også gruppetilhørighet i sentrum, for å unngå at barna falt ut av gruppen er det nødvendig å jobbe i smågrupper. Fellesskap og mestring var de viktigste formålene med språkgrupper for P2.

Det var sammenfallende funn fra begge assistentene. De satte språkets betydning i sentrum. De beskrev at språket er veldig viktig og barna skal lære seg norsk språk for de skal begynne på skolen. A1 gikk nærmere inn på temaet og sa at hun ikke tvinger barna til å sitte og holde på med et opplegg i språkgruppen lenge. Hun går ut på gulvet sammen med barna og leker. Hun mener barn lærer også gjennom lek. Mine tolkning er at hun skiller mellom språkgrupper og lek. For henne er det ett opplegg i språkgruppen når de sitter ved bordet og holder på med noe. Når de er ferdig med språkgruppeopplegget, går de på gulvet og leker.

### ***4.2.2 Språkutvikling gjennom språkgrupper***

Informantene mente at det er viktig for språkutviklingen å jobbe i grupper. Som skrevet før, er hjelp fra støttepedagoger også viktig for språkutvikling hos barn med språkforsinkelser, i følge informantene. Årsaken til fremgang i barns språkutvikling gjennom begge muligheter kan være flere etter min mening, som jeg kommer tilbake i drøftingen. De pedagogiske lederne mente at de ser utvikling gjennom å jobbe i grupper. Begge de

pedagogiske lederne uttrykket at det er nødvendig å jobbe i smågrupper, eller språkgrupper.

De svarte slik på spørsmålene:

P1: Jeg har sett store forandringer som overrasker oss. Og det som er, er at plutselig en dag, det er som mirakler det, barnet plutselig bare begynner å babler i vei.

P2: Jeg mener at gruppene er nødvendig å ha. Fordi med førskolebarna jobber med, med litt andre ting, som de som er små eller de som ikke har nok språk, kunne ikke få noe nytte av, og det har vært kjedelig for. Derfor grupper er veldig viktig å ha. Jeg har sett veldig mye godt av den metoden, hvert fall.

#### ***4.2.3 Organisering og planlegging av språkgrupper***

Språkgruppene er organisert i forhold til alder i B1 og B2. Dermed er antall barn per gruppe forskjellig hvert år. Det pleier vanligvis å være fem til seks barn per voksen. Ifølge informantene er aktivitetene organisert ut fra barns interesser og behov i begge barnegruppene. P1 og P2 ga uttrykk for at de observere barn for å finne ut av deres interesser. Det som også var felles i B1 og B2 at de pedagogiske lederne hadde ansvar for fem-årsklubben/førskolegruppen. Tema, evaluering og viderearbeid til språkgrupper blir diskutert og planlagt på avdelingsmøter i B1. Alle gruppene i B1 jobber med samme tema, men oppleggene er forskjellige og organiseres ut i fra barnas aldre og språklige nivå.

Funnene viser at P 2 og A2 har ulike meninger om planlegging og organisering av språkgrupper. Ifølge P2 driver de med aksjonsforskning. Personalet i B2 får noe å lese til avdelingsmøtene deretter blir temaet diskutert på møtet. Hun forklarte også at det er faste ansvarspersoner for hver gruppe, og ansvarspersonen sjelden bytter gruppen. P2 mente at faste ansvarspersoner er viktig for evaluering på slutten av et opplegg og poenget med å byttet på å være ansvarspersonen, er å bli kjent med andre barn utenom sin egen gruppe. Videre sa hun at de observerer hverandre og får hverandre til å reflektere over hva som gikk bra og hva som kunne ha vært annerledes. I motsetning til dette fortalte A2 at ansvarspersonen pleier å stå på ukeplanen som P2 lager. De bytter på en del, men P2 har ofte ansvar for førskolegruppen. Ifølge A2 blir ikke avdelingsmøter brukt for planlegging av språkgrupper. De bruker møtene for andre ting. Hun ønsket at hun hadde mulighet til å reflektere over sin praksis.

#### ***4.2.4 Flerspråklige assistenters deltakelse i språkgrupper***

På spørsmål om flerspråklige assistenters deltakelse i språkgrupper fikk jeg veldig ulike svar. P1 svarte at flerspråklige assistenter deltar på linje med henne, fordi de ikke har noe

annet valg. Hun føler seg samtidig trygg på personalet sitt. Min oppfatning av P1 er at hun ikke har vært bevisst på assistentenes deltakelse i språkgrupper, siden hun uttrykker at de ikke har noe valg. Det er tre voksne på avdelingen og barna blir delt i tre grupper. Omorganisering av gruppene kan være en mulighet hvis P1 ikke ønsker at den flerspråklige assistenten deltar. Imidlertid mener jeg at det kan være en utfordring for P1 å si til sine medarbeidere at de ikke kan ha ansvar for en gruppe på grunn av lite norskferdigheter og kompetanse.

P2 var inne på foreldres bekymring flere ganger, som jeg vil ta opp senere i kapitlet. Assistentene delte sine erfaringer om språkgrupper. A1 mente at gruppene fungerer bra. Hun følger barnas initiativ. A2 la vekt på hennes egen måte å snakke med barna på. Hun syntes det er en utfordring å holde på en samtale med barn. Tette planer og oppfølging av rutiner gjør henne stresset og hun må ofte avbryte gode samtaler med barn.

### **4.3 Voksne som rollemodeller for barn med forsinket språkutvikling**

#### **4.3.1 Voksnes væremåte**

Når Informantene ble spurt om hvordan de opplevde seg selv som språklige rollemodeller for barn la de vekt på sin egen væremåte, barns interesser og deres nivå. Informantene mente at å jobbe med barn krever mye språk. De mente at de bør snakke rolig, tydelig, lytte, bruke gjentakelse, både verbal og ikke-verbal språk og bruke språk tilpasset barn. Informantene uttrykte seg slik:

P1: Og at jeg skal være tydelig og klar i det jeg sier, og det jeg gjør, som språklig rollemodell. Og veldig viktig å velge fordøyelige ord og begreper i forhold til de barna eller voksne, foreldre som jeg er kontakt med.

A1: Jeg sitter med dem på golvet og sånn. Da begynner vi å leke med dem. Jeg synes det var bra kontakt med dem, når vi sitter på golvet sammen med dem.

P2: Når jeg snakker med et barn som har forsinket språk. Da snakker jeg sakte, tydelig, som jeg kan, prøver å stimulere som jeg kan.  
...man må bruke begreper som er tilpassa.

A2: Og forholde meg og tilpasse meg til barn. Barnet trenger å snakke tydelig, sakte, rolig, ta det med ro, trenge ikke å stresse, en og en, ikke alle munn på hverandre.

#### **4.3.2 Voksne som språklige forbilder**

På spørsmål til de pedagogiske lederne, om hva forskningen sier om språklæring hos barn, var de inn på mange andre ressurser av assistenter og situasjonen 'før og nå'. De var både enige og uenige med å ha folk i barnehager som ikke behersker norsk godt nok. P1



snakket om å ha en viss garanti. Hvis det er én ansatt som ikke behersker norsk språk og alle de andre på gruppen snakker bra norsk, bør den personen få lov til å være der. Samtidig nevnte hun at på grunn av lite tilgjengelige faglærte folk ble det innstilt mange folk som ikke burde ha vært i barnehage. Videre beskriver hun at det ikke var noe krav til assistenter før, hvem som helst kunne jobbe i barnehage. Men nå settes det krav til assistentansettelse. Hun var veldig glad for at kommunen har tatt tak i problemet og har satt i gang ulike tiltak. Hun uttrykket at mangelen på førskolelærere og samtidig det at flere assistenter snakker dårlig norsk, kan være en stor utfordring for barnehagene. P1 mente at språket i deres barnehage er godt ivaretatt. Å ha en norsktalende assistent på gruppen er veldig betryggende for henne. Hvis det hadde vært bare flerspråklige assistenter uten gode norskeferdigheter, hadde hun selv vært bekymret for å sende barna sine i den barnehagen.

Gjennom intervju med P2 fikk jeg inntrykk av at hun snakket både for og mot flerspråklige assistenters rolle i barns språkutvikling. Jeg burde ha bedt informanten å utdype sine ulike meninger. P2 var lite fornøyd med språket til noen av assistentene og svarene jeg fikk reflekterer hennes gruppe. På en side sa hun at det ikke er bare språk som er viktig hos assistenter, men deres pedagogiske grunnsyn også. På en annen side sa hun at hun ville aldri ansatt en person i barnehage som er svak i norsk. De som har bodd i Norge i ti til tolv år og ikke har lært seg norsk, kan ikke være gode rollemodeller. Det er mennesker som er fornøyd med seg selv og vil ikke utvikle seg. Videre beskrev P2 at folk som har flyttet til Norge de siste årene går på skole og lærer norsk. De kan være gode forbilder for barn med forsinket språkutvikling. Hun fortalte om en av sine assistenter som er veldig flink med barn og snakker veldig godt norsk, selv om han ikke har bodd i Norge lenge. Noen av assistentene på hennes gruppe får til og med ikke lov til å skrive dagsrapport, fordi de ikke har riktig grammatikk.

### ***4.3.3 Foreldres bekymring for barns språk***

Alle informantene ga uttrykk for at alle andre kunne høre at de har utenlandsk bakgrunn. De pedagogiske lederne fortalte at foreldrene har klaget på at det er mye flerspråklig personale på avdelingen og har vist bekymring for at barna deres kommer til å lære dårlig språk. P1 fortalte at foreldrene er mest bekymret for dårlig uttale. P1 er enig med foreldrene, samtidig vektla hun at barn lærer av hverandre, og at få prosent av læring skjer via voksne. De barna som mestrer språklige utfordringer, kan være en støtte for barn med språkforsinkelser.

P2 har vært bekymret angående grammatiske feil ved dagsrapporten, som nevnt før. Hun mente foreldrene kan være bekymret for hvordan en person som skriver dårlig, kan lære norsk til deres barn. P2 nevnte at en mor hadde klaget på at hennes datter hadde lært seg å si ”god” og ikke ”gud”. P2 sa at det på en måte er mobbing, når foreldrene sier hvordan hun skal lære språk til barna deres, når hun selv er tospråklig og ikke snakker og uttaler norsk som en nordmann. Hennes ord er slik om situasjonen;

P2: Jeg har møtt også mobbing på en måte, jeg må si det mobbing direkte. Fordi, ok, en mor som elsker meg og er veldig glad i meg, det viser hun i hvertfall, men samtidig kan du si, kan hun si at jeg sier ’god’ og ikke ’gud’, skjønner du!

## **4.4 Kompetanse og bevissthet hos voksne**

### ***4.4.1 Tiltak for kompetanseutvikling***

Bydelen barnehagene ligger i har veldig mange kurs og andre typer tilbud for sine ansatte for kompetanseutvikling; assistent- og pedlederforum, felles planleggingsdager for hele bydelen med foredrag og andre typer kurs etter behov. B1 og B2 er øvingsbarnehager, noe som de pedagogiske lederne var ganske glade for. De var bevisste på at det er en god mulighet for kompetanseutvikling å ha studenter på praksis. De mente at det ligger mye læring i å delta i deres prosjekter. Studentene får dem og deres assistenter til å reflektere over sine holdninger og praksis. A1 har i tillegg vært på KOMPASS gjennom bydelen. KOMPASS er et kurs for kompetanseutvikling for flerspråklige assistenter i samarbeid med Høgskolen. Hun har også planer om å ta fagbrev i barn-og ungdomsarbeider på egen hånd. A2 går på arbeidsplassbasert førskolelærer-studie (ABF). Pedagogisk Fagsenteret har holdt noen kurs for barnehager etter behov, for eksempel tegn-til-tale kurs fordi barnehagen/e hadde mange barn som brukte tegn-til-tale. P1 og A1 fortalte at bydelen har satt i gang et opplegg som går ut på at språket til tospråklige assistenter kartlegges. De som er svake sendes på norskkurs. En assistent fra B1 går på norskkurs.

### ***4.4.2 Veiledning til assistenter og bevissthet hos voksne***

A1 var veldig fornøyd med veiledningen hun får av P1. I likhet med det er P1 veldig bevisst på at hun får veisøkerne, blant annet A1, til å reflektere over sin praksis. Bevissthet hos P1 kan ha ført til bevissthet hos A1 også. Analysen av datamaterialet viser at A1 får ganske konkret veiledning. A1 kan for eksempel få veiledning på hvordan hun skal organisere og fremføre ett opplegg/aktivitet. Hun får også være med på oppleggene P1 har for barn. Da får A1 sett hvordan hun skal jobbe med et bestemt opplegg/tema.

A2 var klar over at språkutvikling er avhengig av barns alder, men hva hun skal se etter, hadde hun ikke kjennskap til. A2 nevnte flere steder at hun ikke har behov for veiledning, siden hun har jobbet lenge i barnehage og har barn selv. Hun beskrev at hun for eksempel vet hvordan et eventyr dramatiseres og hvordan et spill spilles. Det A2 sa kan støtte opp om det P2 fortalte. P2 uttrykket at hun ikke får mye tid til å veilede hvordan personalet kan jobbe med språk. Mine tolkninger i forhold til A2 sin situasjon er at hun ikke er bevisst på hva veiledning handler om. Veiledning handler ikke om hvordan personalet skal lese/dramatisere et eventyr for barn, men på hvilken måte eventyrlesing kan stimulere mest mulig læring hos barn. A2 svarte slik når hun ble spurt om hva som fungerer bra og hva som burde ha vært annerledes i språkgrupper;

A2: Det som jeg ikke tenker i det hele tatt, fordi vi har sånn vi vant til det ikke reflekter over hva som er bra, ikke bra”.

#### ***4.4.3 Norskferdigheter og kompetanse hos voksne***

Informantene hadde ulike syn på hva de la i å ha ferdigheter i norsk språk, å ha kompetanse om barns språkutvikling og hvor mye kompetanse assistenter bør ha. På de fleste spørsmålene under temaet om kompetanse hos assistenter, svarte A1 hele veien at hun trenger å lære mer. Selv om jeg prøvde å få henne til å utdype hva hun trenger å lære mer av, var svarene det samme. Det ga meg inntrykk av at hun ikke var bevisst på sin egen kompetanse og norskferdigheter.

Det var sammenfallende funn fra P1 og A2. De mente at en bør klare å forstå og bli forstått og man klarer å uttrykke seg tydelig og forståelig. Videre formulerte P1 at de som jobber i barnehage bør vite om de ulike stadier i barns språkutvikling ut fra barnets alder. Hun sa at assistenter bør klare å ha gode samtaler med barn. De bør ha et godt ordforråd slik at de ikke stopper opp i samtalen flere ganger for å lete etter ord.

På spørsmål om kompetanse poengterte A2 at kompetanse er viktig og at man bør være godt forberedt på et opplegg/aktivitet man skal holde for barn. Da tenkte hun mest på vikarer. Siden hun har jobbet med de ulike aktivitetene og oppleggene over lang tid, er det ikke noe problem for henne å fremføre en aktivitet på kort varsel. På spørsmål om kompetanse om barns språkutvikling svarte A2 at man bør vite når man skal være bekymret for språket hos barn. På slutten spurte hun meg tilbake om språkutvikling og språkforsinkelser hos barn, som hun mente var viktig å vite noe om, men ikke visste hva det innebar.

Om kompetanse hos assistenter mente P2 at man må ha studert. Man kan ikke arbeide med medisin uten å ha studert medisin. På den måten kan man ikke pedagogikk uten å

studere det. Videre sa hun at man bør kunne snakke bra norsk for å jobbe med barn. For P2 var ikke uttale veldig viktig, men heller ordforråd og grammatikk. Hun stilte større krav til norskferdigheter hos barnehageansatte, enn de andre informantene. Hennes utsagn gjør det lettere å forstå hennes meninger;

P2: Man har gode språkferdigheter, når man kan snakke om alt. Hvis jeg sliter med å forklare hvordan jeg føler, vi er samme, mann og dame, eller et barn. Og jeg sliter med for å forklare deg på grunn av at jeg ikke har de norske ord. Det betyr at jeg ikke har gode norskferdigheter.

#### ***4.4.4 Norsklæring hos voksne gjennom å jobbe i barnehage***

Hos tre av informantene var en av grunnene til å jobbe i barnehage å lære seg norsk, eventuelt å forbedre norsk. De tre informantene mente også at de ikke er redde for å gjøre feil når samtalepartnern er et barn. Barna bruker enkelt og lett språk. Ikke minst retter barna på de voksne hvis de sier feil. I tillegg anbefalte P1 dem som er ny i Norge sterk å jobbe i barnehage. Hun mente at det er en god arena for å lære norsk. Slik var hennes ord:

P1: Og det har jeg anbefalt til alle at det beste sted for å lære språk er barnehage. Og jeg har hatt kontakt med NAV, og så skolene her som utdanner flerspråklige og de har praksis hos oss.

P2's meninger var ulik fra de andre informantenes meninger. Hun foretrakk å lære norsk først, deretter jobbe i barnehage. Hun aksepterte ikke å ha praksisstudenter fra NAV og andre språklæringsinstitutt, som ikke kan kommunisere med barn på grunn av lite norskkunnskaper. Selv begynte hun å jobbe tidlig i barnehage, etter at hun kom til Norge og begynte å snakke litt norsk. Jeg avslutter dette kapittelet med et sitat fra P2 som fremhever hennes meninger om personer som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter og blir sendt til barnehager på praksis.

P2: Jeg synes dette er ikke akseptabel. Fordi vi tenker, jeg selvfølgelig, jeg vil hjelpe denne personen, men den personen også skal være sammen med mine barn. Og hvis hun er tilstedet når hvis det skjer noe spesielt. Og det barnet har behov for å kommunisere med henne eller han og ikke kan, det betyr at, unnskyld åså, hvor stor verdi faktisk setter jeg hos de barna.

## 5. Resultater og funn fra observasjonene

Observasjonsskjemaet er delt i fire hovedkategoriene som er; aktivitetsbeskrivelse, samtale mellom voksne og barn, voksnes språkbruk og voksnes væremåte. Jeg kom frem til disse kategoriene ut fra teorien i del 2, som også er grunnlag for utarbeidelsen av observasjonsskjemaet. Hva jeg legger i disse kategoriene beskrive jeg under hver kategori. Jeg har skrevet en kort oppsummering av den første kategorien fortløpende. Jeg tar ikke opp denne kategorien igjen i drøftingen, siden jeg ikke vektlegger på valg av aktiviteter for barn. Denne kategorien henger sammen med de andre kategoriene og gir innsikt i voksenrollen under en aktivitet med barn. Derfor mener jeg at det er viktig å ha med denne. Jeg beskriver også kort mine tolkninger av funnene fortløpende, om en konkret kontekst, under de andre kategoriene. De andre kategorier drøftes i del 6. Ved hjelp av eksempler fra observasjoner av A1 og A2 fremstilles datamaterialet.

### 5.1 Aktivitetsbeskrivelse

Første observasjon (obs 1) i B1 varte i 30 minutter. Det var fire barn tilstede, en gutt på 6 år og tre jenter på 4, 4.4 og 4.5 år. Gutten på 6 og jenta på 4.4 hadde språkforsinkelser. Det skjedde tre ulike aktiviteter på 30 minuttene, omtrent ti minutt per aktivitet. Først var det lesing av en pekebok med bilder av åtte ulike typer matvarer. Deretter var det en gjemmelek, der A1 hadde fem forskjellige plastmatvarer, som hun gjemte bort én om gangen og spurte barna hva som var borte. Siste aktiviteten var også lesing av en pekebok med sytten til nitten bilder av ulike kroppsdeler.

Andre gang (obs 2) var det tre barn tilstede, unntatt gutten. Aktivitetene i andre observasjon i B1 var de samme som første gang. Den første pekeboka de leste var om klær, med fjorten bilder i. Den aktiviteten varte omtrent sytten minutter. Etterpå var det gjemmeleken som var på fem minutter. Leken var lik som obs 1, men matvarene var forskjellige. Boka de leste i de siste ti minuttene av observasjonen handlet om hjem og familie. Det var 23 bilder av for eksempel hus/enebolig, blokkleilighet, sofa, stol, mamma, pappa, bestemor, søster, onkel, osv.

I B2 var det to barn i observasjonsgruppen. Begge var gutter med forsinket språkutvikling. En av dem fikk spesialpedagogisk hjelp. De spilte et lottospill i den første observasjonen (obs 3), som varte cirka nitten minutter. De avsluttet spillet fordi guttene hadde lyst til å gå ut og ville ikke spille mer. Neste og siste observasjonen (obs 4) i B2 varte fjorten minutter. Assistenten la noen kort på bordet opp-ned med bilde av en aktivitet på, for

eksempel vaske hender. Barna skulle forklare hva som var/skjedde på bilde. De gikk gjennom åtte kort. De avsluttet aktiviteten da barna ikke hadde lyst til å spille mer.

### **5.1.1 Kort oppsummering av kategorien «aktivitetsbeskrivelse»**

Disse aktivitetssituasjonene oppsummerer jeg ved å sammenligne forskjellene mellom organiseringen av aktivitetene. Jeg mener at det er viktig for problemstillingene mine å poengtere konkret hvordan de voksne forholder seg sammen med barna i en aktivitet som egentlig er en del av språkgruppeopplegget. Jeg kommer tilbake til voksenrollen på generell basis i drøftningen. Aktivitetsbeskrivelsen viser at A1 klarer å gjennomgå tre ulike aktiviteter på en halv time. Hun er veldig opptatt av å rekke gjennom alt hun har planlagt og tilrettelegger lite for samtaler etter barnas interesser og initiativ. Når barna begynner å bli urolige haster det for henne å gjøre ferdig aktivitetene, i stedet for å avslutte. Bøkene hun leser for barna er på mange sider og hun går fort gjennom dem. Alle bøkene hun har valgt er pekebøker. Slike bøker gir grunnlag for samtaler, men utfordrer barna lite språklig. Ifølge Sandvik og Spurkland (2012) er aldersadekvat litteratur et viktig prinsipp for språkutvikling hos barn. Bøker bør velges ut i fra barnas alder og språklige nivå. Det bør velges bøker med en del tekst for fire-femåringer. Situasjonene beskrevet ovenfor fremhever at A1 ikke er bevisst på valg av litteratur og det å skape muligheter for samtaler gjennom litteratur.

A2 derimot tar seg god tid og stresser ikke med å bli ferdig med spillet. Hun handler ut fra barnas premisser, ved å avslutte spillet når hun merker at barna ikke vil spille mer. Før hun avsluttet spillet spurte hun hvert barn om de vil spille mer. Det kommer frem at målet hennes ikke er å bli ferdig med spillet, men å ha gode samtaler rundt det som skjer. Samtidig blir hun noen ganger opphengt i å lære barna om ting på bilder og krever et fasitsvar fra barna, som fører hennes oppmerksomhet bort fra barnas innspill i samtale. I slike situasjoner bør hun være bevisst på voksenrollen som støtter barn i deres læring og ikke lærer dem opp etter de voksens behov og premisser. Hagtvet (2004) fremhever at barna lærer ved å imitere voksnes handlinger, men på sitt eget initiativ.

## **5.2 Samtale mellom voksne og barn**

De tre punktene i observasjonsskjemaet som havner under denne kategorien handler om lengde på samtaler, initiativ, hvem styrer og måten voksne stiller spørsmål på. Hva jeg legger i disse punktene har jeg presentert i teoridelen i avsnitt 2.2.2, *betydningen av samtale, og voksne som samtalepartnerne for språkutvikling*. Først vil jeg ta frem eksempler fra B1 og B2

på samtaler mellom barna og voksne for å beskrive denne kategorien. V viser til assistentens/voksnes replikker. Tall blir brukt for barn og tallet viser deres alder, første tall er år og neste er måned. 'j' viser til jente og 'g' til gutt.

### **Eksempel 1** (eksempelen er fra obs 1 og varer 30 sekunder)

- |  |   |
|--|---|
| 1. V: Ooi... se her er det sjått (kjøtt).  | 12. V: Du liker også sjått (til 6/g)            |
| 2. 4.5/j: Kjøtt!   | 13. V: Hva er det? Sjått!                       |
| 3. 4/j: Kjøttkake!   | 14. 4.5/j: Kjøtt!                               |
| 4. V: Nei ikke sjåttkake. Det er bare sjått (lav toneleie). Det kan vi la (lage) sjåttkake av den. | 15. V: Liker du sjått? (til 6/g)                |
| 5. 4.4/j: Jah!   | 16. 6/g: Jah!                                   |
| 6. V: Hmm...   | 17. 4:4/j: Jeg elsker sjått.                    |
| 7. 4.5/j: Jeg lager kjøttkake.   | 18. V: N!(roper på 4.4) Elsker du sjått?        |
| 8. V: Du liker sjåttkake. Hmm....  | 19. 4.4/j: Ja!                                  |
| 9. V: Vi kan la sjåttkake av den.  | 20. V: Mamma, mamma la mat med sjått?           |
| 10. 4.4/j: Jah!  | 21. V: Du liker sjått? (Nesten hvisker til 4.4) |
| 11. 6/g: Og jeg å.   | 22. 6/g: Og jeg også.                           |

Dette eksempelet fra A1 er på noen av de få lange samtaler. Stort sett er samtaler veldig korte. Samtalen er styrt av assistenten som ofte tar initiativ og stiller lukkede spørsmål. Hun spør neste hele tiden ja/nei-spørsmål. Én gang spør A1 et hva- spørsmål, men hun svarer selv på spørsmålet (tur 13). Det skjer to ganger at barna tar initiativ. En gang i tur 3, der blir barnet avkrefte først og bekrefte etterpå. Det er fint at A1 bekrefter og fullfører setning med forslaget barnet kommer med. Men det kommer altså en avkrefte handling raskt, som fører til at barnet ikke kommer med flere innspill. Andre gang tar et annet barn initiativ og blir tolket/hørt feil (tur 7). Ifølge Hagtvet (2004) tolker ofte voksne før de spør barna hva de vil frem til. Hvis assistenten ikke hadde hørt hva 4.5 sa, kunne hun ha spurt 4.5 heller enn å tolke selv. Dette medfører også at 4.5 deltar ikke mer i samtalen. Det skjer at 4.5 uttaler ordet 'kjøtt' flere ganger etter assistenten (tur 2 og 14). Det er synlig at det ikke er et initiativ fra 4.5, men en repetisjon av ordet med tydelige lyder. Det er ikke det eneste eksempel på det hun nettopp gjør. Det skjer flere ganger og noen ganger med tydelig trykk på lyden assistenten uttaler feil. Jeg oppfatter dette som en bevisst handling av 4.5 som prøver å få assistenten til å uttale riktig.

Det kommer også frem at barna bruker veldig korte setninger med enkelte ord, spesielt barn med forsinket språkutvikling (tur 5, 10, 11, 16, 19 og 22). Det er bare én gang 4.4 kommer med en ytring på tre ord (tur 17) og det er synlig at hun har lært feil uttale. Det kommer frem flere ganger der 4.4 sier ord med feil uttale. Ordene som sies med feil uttale, som blir observert i min studie hos barn med forsinket språkutvikling er låk (løk), sjått (kjøtt), ålelakt (neglelakk), tenkelege (tannlege). De to første er uttalt slik assistenten uttaler dem. Det

kommer ikke frem hvor barnet har lært de to sistenevnte ordene fra. Jeg har også observert at 4.4 uttaler ordet 'brød' riktig, når hun ser på et bilde av brød. Men når A1 uttaler ordet bråd, repeterer 4.4 bråd etter assistenten. Ifølge Valvatne og Sandvik (2002) har miljøet og de voksens måte å snakke på stor betydning for hva barn lærer av grammatikk og uttale.

**Eksempel 2** (eksempelet er fra obs 3 og varer 1 minutt)

- |  |  |
|--|--|
| 5.3 trekker et kort med bilde av gummistøvler på og sier;  | 14. V: Støvler!  |
| 1. 5.3/g: Sko!   | 15. 5.2/g: Han har ikke sko.   |
| 2. 5.2/g: Skole?   | 16. V: Jah! Men, den heter støvler.  |
| 3. V: Er det, er det sko?  | 17. 5.2/g: Stølve (sier fort)  |
| 4. 5.3/g: Jah!   | 18. V: Støvler!  |
| 5. V: Eller er den, hva kaller vi den der?   | 19. 5.2/g: Han har ikke sko. (Mens 5.2 er opptatt av bilde, leker/øver 5.3 med ordet, støvler) |
| 6. 5.2/g: Den, den. Den skal være her (Peker på hvor brikken skal være)                              | 20. V: Støvler!  |
| 7. V: Men hva kaller vi den i barnehage?   | 21. 5.2/g: Jeg vet det (veldig høyt og irritert tonefall)                                      |
| 8. 5.2/g: Men, han, han har ikke sko. (Peker på jenta på bilde som ikke har på seg sko/gummistøvler) | 22. V: Jah! Så bra!  |
| 9. 5.3/g: Regnesko! (Svarer ivrig)   | 23. 5.2/g: Stølven kan være han jente.   |
| 10. V: Jah! Og regnesko kaller vi?   | 24. V: Til den jente. Jah riktig, fordi jente har sånn regnbukse.                              |
| 11. 5.2/g: Han har ikke sko. (Mens 5.2 er opptatt av bildet, tenker 5.3 på det V spør)               | 25. 5.2/g: Men han har ikke sko.   |
| 12. V: Stø (hjelper 5.3)   | 26. V: Jah, han har ikke noe gummestøvler.   |
| 13. 5.3/g: Støvler!  | Samtalen forstsetter   |

Dette er et eksempel fra A2 på en del av en samtale som varer ganske lenge. Andre samtaler mellom A2 og barna er ganske like som på eksempelet og varer lenge. Samtalen er voksenstyrt. Det er ofte den voksne som tar initiativ og stiller spørsmål som fører til at barna kommer med innspill. A2 stiller et lukket spørsmål (tur 3) som hun får et kort svar på. Med en gang omformulerer hun spørsmål annerledes (tur 5), som får barna til å tenke. Hun avkrefter ikke 5.3 (tur 3), men spør heller tilbake. Dette resulterer i at barnet kommer med flere forslag (tur 5 og 10). A2 tar pauser og sier ikke det som er riktig med en gang. Selv om spørsmålene ikke er ja/nei-spørsmål, finnes det ett fasitsvar på spørsmålene som A2 vil frem til. Hun blir veldig opphengt av å få et riktig svar fra barna og å lære 5.2 ordet 'støvler', som fører til at hun ignorerer initiativet og innspillet til 5.2, frem til tur 19. Dette igjen fører til at 5.2 blir irritert og opphisset til slutt.

### 5.3 Voksnes språkbruk

Under denne kategorien beskriver jeg hvordan voksne oppmuntrer og støtter barn, på hvilken måte de tilpasser språket sitt, hvordan de henvender seg til barna og hvordan voksne oppfordrer barn til å komme med innspill. Det er de siste tre punkter i den første tabellen fra observasjonsskjemaet. Ved hjelp av eksemplene ovenfor og flere andre eksempler fremlegger jeg analysen av funnene.



Assistenten har brukt ordet ”sjått” (kjøtt) 12 ganger. Dette er nok repetisjon for et barn til å lære ordet. Det er et ord som assistenten ikke klarer å uttale riktig. Jeg mener at A1 burde ha lagt mindre vekt på selve ordet, og heller snakket rundt ordet. Hun kunne ha stilt flere åpne spørsmål, for eksempel hva mer det går an å lage av det. Slike spørsmål kunne ha ført til mer innspill fra barna som jeg savner i eksempel 1. Et annet eksempel kan vise hvordan A1 oppmuntrer og støtter barna. Situasjonen i eksempelet under er at A1 og barna sitter og leser den første pekeboka i obs to, plutselig får 4.5 alle til å legge merke til at de har på seg neglelakk. Alle barna blir opptatt av dette og begynner å snakke om det.

**Eksempel 3** (eksempelet er fra obs 2, første økten varer 18 sekunder og andre 8 sekunder)

- |   |  |
|---|--|
| 1. 4/j: Jeg har neglelakk   | Etter cirka 40 sekunder                                      |
| 2. 4.4/j: Jeg også.   | 9. 4.4/j: Har du, har du ålelakt hjemme? (til V)             |
| 3. 4.5/j: Kan du gjøre sånn, alle sammen (4.5 viser med hendene at alle skal legge hender på ordet) | 10: V: Hæ?   |
| 4. V: Ok!   | 11: 4.4/j: Sånn ålelakt hjemme? (4.4 peker på neglene til V) |
| Alle legger hender på bordet.   | V er fortsatt usikker og blir stille for 3 sekunder.         |
| 5. 4.5/j: Ser du! Alle sammen har neglér.   | Da sier jeg til V om 4.4 mener neglelakk, kanskje.           |
| 6. V: Ikke sant!  | 12. V: Neglelakk? (V spør 4.4)                               |
| 7. 4.4/j: Jeg har lånet store søsteren min.   | 13: 4.4/j: Nikker med hodet.                                 |
| 8. V: Oi! Her er, se på den genser (V fortsetter å lese boka)                                       | 14. V: Hmm... (fortsetter å lese videre)                     |

Eksempelet viser at A1 er opptatt av å lese bok og følger ikke barnas initiativ og interesse, som hun ga uttrykk for gjennom intervju. Hun bruker ikke mulighetene hun får til å bygge samtalen videre. Jenta blir ignorert og får ikke støtte til å uttale ordet riktig. Observasjonene viser til at barna ikke får mye støtte fra A1 til å rette opp feilene eller fullføre det barna vil fortelle og ikke får til. 4.4's språk er veldig preget av den voksnes måte å snakke på. Dårlig uttale, feil samsvarsbøying av adjektiv, substantiv og eiendomspronomen er noen av eksemplene på dette. Språket til A1 er generelt enkelt og hun snakker på samme måte til barn med språkforsinkelser og andre barn.

A2 oppmuntrer barna til å komme med innspill. Hun får 5.3 til å komme med et annet forslag enn sko (tur 9). Mye repetisjon av ordet får 5.3 til å øve på ordet, mens det blir opplevd masete for 5.2. A2 repeterer riktig setning etter 5.2 (tur 19 og 21) og setter navn på ting, for eksempel regnbukse. På slutten av samtalen roser hun 5.2 for at han sa riktig. Det skjer ofte når barna får det til riktig. Eksempel 2 viser at hun støtter barna med det barna ikke klarer på egen hånd. Tur 7, 12 og 14 viser hvordan hun får barna til å komme til svaret og til å uttale ordet riktig. Assistenten kunne ha vært oppmerksom på 5.2's behov for å bli hørt og bekreftet helt fra begynnelsen og samtidig kunne hun ha fått ham til å uttale ordet riktig.

## 5.4 Voksnes væremåte

Jeg presenterer de voksnes bruk av kroppsspråk, hvordan verbalt og ikke-verbalt språk blir brukt for å styre og håndtere utfordringer. Kategorien omfatter hele kroppsspråkdelen i skjemaet. Gjennom observasjonene fant jeg ut at A1 og A2 ble veldig opptatt av hvordan jeg opplevde dem og de ønsket tilbakemeling fra meg. Underveis så de spørrende på meg for riktig uttalelse av ord i usikre situasjoner. Jeg har observert i både B1 og B2 at ofte er fokuset rettet mot et barn, som ligger ganske bak i forhold til sine jevnalderne. De andre barna blir ofte oversett.

Det skjedde veldig ofte at A1 henvendte seg spørrende til barna, selv om hensikten hennes ikke var å stille spørsmål. Hun hadde for eksempel bestemt seg for å se på en bok, likevel spurte hun barna om de ville se på en bok. Da barna nektet sa hun «jo da». Det hendte også at noen av barna nektet og andre ønsket å gjøre det. Dette førte henne til usikre og utfordrende situasjoner. Jeg merket hennes usikkerhet da hun ble stille og lo, eventuelt så på meg spørrende. A1 brukte også altfor hyppig ordene; 'kanskje' og 'ikke sant', som viser at hun ofte er usikker på det hun snakker om. Det var veldig mye krangel mellom 4 og 4.5. De kranglet hele tida om hvem som skulle være først det som var på bildet. V var opptatt av å fortelle om bildene i boka. Hun overså dem og noen ganger prøvde hun å avlede oppmerksomheten deres, istedenfor å løse konflikten og å komme med et forslag for dem. Da barna ble interessert i noe annet underveis, ble A1 stresset. Hun ropte høyt og brukte hendene for å hente barna tilbake til aktiviteten.

A2 var veldig rolig og tydelig i språket med barna, som hun også ga uttrykk for på intervjuet. Hun stresset ikke og avbrøt ikke samtalene med barna. Da barna gikk fra bordet for å titte ut av vinduet, ventet hun på barna og ropte ikke hele tida. Hun tvang ikke barna til å komme tilbake og fortsette, og fristet dem heller ved å gjøre spillet spennende. I eksempel 2 er fokuset hennes å lære 5.2 noe uten å ta hensyn til guttens premisser. Det skjedde flere ganger at fokuset hennes ble mot 5.2 og 5.3 ble ignorert. En gang la hun hånden sin over munnen til 5.3, fordi 5.2 holdt på å fortelle noe. Jeg mener hun burde ha gitt en tilfredsstillende forklaring til 5.3 på det hun gjorde. Da hun var ferdig å snakke med 5.2, kunne hun ha forklart 5.3 hvorfor hun gjorde det. Det viste seg at det var mangel på ordforrådet hos barna og A2, siden de brukte kroppsspråk for å forklare hva de vil frem til.

## 6. Drøfting

I dette kapittelet tar jeg for meg funnene fra intervjuene og observasjonene og drøfte dem med støtte i teorien. Når det gjelder voksenrolle i språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling i denne oppgaven, legger jeg stor vekt på betydningen av bevisste og reflekterte voksne. Det er nødvendig med voksne som er reflekterte og bevisste på sin kompetanse og yrkesidentitet, uansett om de utgjør miljøet rundt barna, er samtalepartnere eller iverksetter en aktivitet for barn. Derfor vektlegger jeg disse to egenskapene hos voksne i hele drøftingsdelen. Underveis reiser jeg noen åpne spørsmål uten å besvare dem. Dette kan gi grunnlag for videre forskning og drøfting. Videre beskriver jeg hvordan samtale og lek- og språkgrupper kan være med å utvikle språk hos barn med språkforsinkelser og til slutt drøfte flerspråklige assistenters rolle/voksenrolle i barns norsk språkutvikling. Teorien fra kapittel 2 og funnene fra kapittel 4 og 5 gir grunnlag for drøftingen som vil besvare problemstillingene som lyder slik: *Hvordan kan flerspråklige barnehagepersonale gjennom språkgrupper bidra til å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

*Hvordan kan flerspråklige assistenter være rollemodeller for å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

### 6.1 Språkutvikling hos barn med språkforsinkelser

Det kommer frem i teorien og av funnene mine at mange av barna utvikler tilleggsvansker på grunn av språkforsinkelser. Funnene peker mot at de ansatte ikke er opptatte av språk hos små barn. Bekymringen for språkutvikling begynner når barna begynner på storebarnsavdeling. Ifølge Schjølberg (2008) er halvparten av barna som har vansker med kommunikasjon ved 18 måneder, forsinket i språkutvikling ved tre årsalder også. Med bakgrunn i teorien kan det være grunn til å være oppmerksom på språkutvikling allerede hos små barn. Jeg mener at observante voksne kan oppdage vanskene tidlig, og kan sette inn tiltak allerede i de første leveårene. Når voksne ikke tenker over språkutviklingen hos barn under tre år, kan det i noen tilfeller være for sent, og noen av barna har allerede utviklet tilleggsvansker før de får hjelp. Informantene beskrev at barn som er ”snille og rolige” får ikke hjelp, mens barn med atferdsvansker gjør ofte det. Begrunnelsen informantene får fra instansen bekymringen meldes til, er at barn uten atferdsproblemer klarer seg fint uten ekstra hjelp. Det kan bekreftes med Hagtvet (2004) som skriver at atferdsproblemer ofte tar oppmerksomheten bort fra språkforsinkelser, selv om årsaken for avviket er språklige forsinkelser. Jeg mener at det bør gis tidlig hjelp til barn med forsinket språkutvikling, før de

har utviklet seg til tilleggsvansker, spesielt atferdsvansker. ”Tidlig språkstimulering er viktig både for språkutviklingen generelt og for utvikling av gode norskerferdigheter. Tiltak for tidlig språkstimulering bør derfor rettes mot alle barn med behov, både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 67).

### **6.1.1 Språkutvikling gjennom samtale hos barn med språkforsinkelser**

Problemstillingene i denne oppgaven handler om betydning av voksenrollen i forhold til språkutviklingen hos barn med forsinket språkutvikling. Dermed vil voksenrollen i samtaler med barna bidra for å besvare problemstillingene. Jeg tar utgangspunkt i teoridelen for å beskrive av voksne som samtalepartnere og drøfte det temaet med støtte i teorien. Under observasjonene la jeg vekt på å observere «samtaler mellom voksne og barn», samtidig legger informantene stor vekt på «språkutviklingen gjennom samtaler» under intervjuene også. Jeg mener at barna kan utvikle et godt språk gjennom samtale. Det er nødvendig med gode samtalepartnere for å stimulere språket til barna. Ifølge Gjems (2011) representerer barns aktive språklige deltakelse i samtaler med voksne et sentralt grunnlag for å støtte og stimulere deres språklæring, kunnskapsbygging, læring og tekstkompetanse i barnehagen. Gjennom observasjonene kommer det frem at personalet trenger bevissthet og refleksjon over sin egen rolle som samtalepartnere i samtaler med barn, akkurat som teorien påpeker. Det er viktig med personale som navngir ting og er klar over sin egen måte å snakke på. Det handler ikke om å bare snakke hele tiden og ikke ta barn på alvor. Jeg mener voksne som er opptatt av å snakke uten å registrere responsen fra barna, tar ikke barn på alvor. De bør være oppmerksomme på barns innspill og sin egen væremåte. Min oppfatning er at det å ta barn på alvor handler om å lytte, bekrefte og anerkjenne dem. Hagtvet (2004) skriver når barn blir tatt på alvor av voksne som har tid til å lytte, vokser de språklig og følelsesmessig.

Bae (1996) mener å stille spørsmål på en åpen, undrende og aksepterende måte får barna til å reflektere. Jeg mener lyttende voksne som stiller åpne og reflekterende spørsmål til barn er gode deltakere i samtalen. Lyttende voksne viser at barna er verdifulle og bygger samtaler på det barnet kommer med. Voksne som ser på barn som likeverdige samtalepartnere unngår å stille kontrollspørsmål, som fører til et maktmessig overtak på barna. Ifølge Høigård (2006) er voksne som stiller kontrollspørsmål forbindes med et dårlig samtaleforbilde for barn og slike spørsmål hemmer samtaleferdighetene. Etter mitt syn er det vesentlig at barnehageansatte utfordrer barna i forhold til deres alder og språklige nivå. Ifølge Tkachenko et al. (2013) kan det være viktig å stille spørsmål som de voksne selv ikke vet svaret på, for å motivere barna til å svare og utvikle meninger, skape engasjement og lyst til

å delta i samtalen. Spørsmålene Tkachenko et al. (2013) skriver om kan være både åpne og lukkede spørsmål. Jeg vil samtidig støtte meg med det Hagtvat (2004) skriver om at lukkede spørsmål imidlertid gir en begrenset form for språklig stimulans. Om personalet ønsker at barna skal bruke sin tankekraft og kreativitet i reflekterende og språkstimulerende samtaler, bør en heller velge spørrende/åpne spørsmål. Eksemplene fra samtale, der de voksne spør lukkede spørsmål får meg til å reflektere over teorien. Det viser seg at barna bruker enkelt språk i samtale og ikke får språklig stimulans. Voksne som er opptatt av å få barna til å komme med svar de selv ønsker, skaper ikke interesse og nysgjerrighet hos barna for å delta i samtaler. Bae (1996) mener ved å stille spørsmål og å ta ansvar for sitt forhold til både enkelte barn og barnegrupper, og ved å jobbe med å anerkjenne både egne og andres opplevelser, motvirker gjentakelser og kjedsomhet.

### **6.1.2 Språkutvikling med hjelp fra spesialpedagoger**

Videre beskriver jeg språkutvikling med hjelp fra støttepedagoger. Informantene fortalte å få hjelp fra støttepedagoger spiller en veldig stor rolle for språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling. På grunn av lite ressurser og stor belastning i bydelen får ikke alle barn spesialpedagogisk hjelp, selv om barnehagene melder inn bekymring. Ut fra mine tolkninger viser det seg at det barnehagene jobber med for å utvikle språk hos barn med forsinket språkutvikling, ikke gir særlig stor fremgang. Siden informantene ga uttrykk for at de merket forskjeller mellom de barna som får spesialpedagogisk hjelp og de som ikke gjør det. Jeg mener at det kan være ulike faktorer som gjør at barnehagene merker stor fremgang når barna får hjelp fra støttepedagoger. Som informantene gir uttrykk for, kan det skyldes lite ressurser og tid blant ansatte i barnehage. Mange praktiske oppgaver krever mye tid av personalet og det fører til lite tid sammen med barna. Det å ha mange aktiviteter på planen og å rekke gjennom alt som står på planen kan gjøre ansatte stresset i en hektisk barnehagehverdag. Hagtvat (2004) skriver at tid er en stor utfordring for dagens barnehager. Med utgangspunkt i de tettepakke planene de fleste barnehager har i dag, er det verdt å understreke at det er en sammenheng mellom språkutvikling og voksens evne til å kommunisere med utgangspunkt i *barnets* oppmerksomhetsfokus. Jeg mener når det er en støttepedagog som jobber med enkelte barn, blir barna hørt og sett og får mulighet til å uttrykke seg.

En annen faktor jeg mener kan være at det er mangel på bevissthet og kompetanse hos barnehageansatte. Det er merkbart ut fra funnene mine at barnehagene er avhengige av hjelp fra støttepedagoger selv om barnehagene jobber både generelt og med forskjellige bestemte

oppleggene for språkutvikling hos barn med språkforsinkelser. Hvordan voksne snakker med barna, og hva slags språkerfaringer de formidler til barn er avgjørende for barnas språkutvikling. Ifølge Vedeler (1987) er barnehagealderen den perioden da barna lærer mest intensivt av forbilder. Derfor mener jeg at det å være bevisst på sin egen rolle som språklig forbilde er en forutsetning for å jobbe med barns språkutvikling. Ut fra observasjonene er det synlig at barn med forsinket språkutvikling repeterer etter voksne. Mine observasjoner kan bekrefte at barna har lært seg å uttale ord med feil lyder. En av assistentene var opptatt av å uttale ord med riktig lyd, noe hun ofte ikke fikk til. Dermed ba hun meg mange ganger om hjelp for uttalelse av ord eller spurte meg hva de ulike tingene på bildene het. Hva hadde assistenten gjort om jeg ikke hadde vært tilstede? Ifølge Hagtvatn (2004) kan relativt små endringer i måten en samspiller med barna på, gi stor uttelling i den viktige og intense språkutviklingsperioden, som er fra fødselen til førskolealderen. Etter min oppfatning unngår barn dette problemet når de er sammen med spesial/støttepedagog, siden spesial/støttepedagogene i B1 og B2 snakker norsk etter riktig norsk lydsystem.

## **6.2 Språkgruppe som pedagogisk virkemiddel**

I samsvar med Platou (2002) bør det organiseres varierte aktiviteter i språkgruppene, der språk kan brukes på ulike nivåer. Språk og språkutvikling bør være i fokus hele tiden og aktiviteter bør tilrettelegges ut fra barns alder og språklige nivå. Jeg mener å jobbe med språkgrupper handler ikke om å sitte ved bordet og holde på med en aktivitet. Det kan også være en lek på gulvet eller å spille et spill. Meningen med språkgrupper er at det skal være få barn og aktiviteten skal organiseres ut fra barns interesse slik at det gir mest mulig læring. Det kommer frem gjennom observasjonene at barn som ikke har forsinket språkutvikling tar mer plass i gruppen. De uttrykker seg mer og styrer aktiviteten innimellom, noe som gjør at barn med forsinket språkutvikling ikke får like mye oppmerksomhet. De klarer ikke å formidle budskapet sitt på egenhånd og blir noen ganger overkjørt av andre barn. Etter mine meninger kan det være en belastning for barna at de ikke mestrer ting i den gruppen de er plassert i. Barna kan verken bli inkludert eller få mestringsfølelse i en slik situasjon. Det er merkbart gjennom observasjonene i B1 når jenta med språkforsinkelser prøver å uttale et ord og ikke får det til. De andre barna ler av henne, noe som kan resultere i et dårlig selvbilde hos jenta. Den voksen ble ikke observert som hjelpsom og støttende i disse situasjonene. Disse observasjonene strider mot det informantene selv har fortalt gjennom intervjuene. De beskrev formåler for språkgruppene som å gi barna mestringsopplevelse, gruppetilhørighet, et godt

selvbilde og barn som likeverdige individer. ”Å møte barnet som et helt menneske innebærer å forholde seg til barnet som subjekt og medmenneske med egne følelser, opplevelser, ønsker og vilje” (Mørland (red.), 2008, s. 36). Hvordan kan en barnehageansatt bidra til å gi barna et godt selvbilde og mestringsfølelse, når barna ikke klarer å beherske språklige utfordringer i den gruppen de er plassert i? Jeg mener voksne lettere kan ta hensyn til hvert enkelt barn og ta barn på alvor når det er færre barn per gruppe.

### ***6.2.1 Språkutvikling gjennom språkgrupper hos barn med språkforsinkelser***

Struktur, rutine og det å jobbe målrettet er forutsetninger for å jobbe med barn med forsinket språkutvikling. I samsvar med Hagtvet (2004) krever språkforsinkelser en betydelig individuell tilrettelegging. Min mening er at det å jobbe i grupper får personalet til å tilpasse seg barnas ståsted, alder og språklige nivå. Gjennom aktiv bruk av språkgruppene kan personalet tilrettelegge ut fra hvert enkelts barns behov og tydeliggjøre spesielle språklige aspekter (Platou, 2002). Jeg mener for å tilrettelegge for hvert enkelt barn er det vesentlig med gode planer og rutine. Barn med forsinket språkutvikling kan bli urolige og få tilleggsvansker hvis de ikke kan beherske hverdagen sin. Ifølge Platou (2002) er rutine, trygghet og oversikt nødvendige aspekter for de fleste barna, men disse har enda større betydning for barn med språkvansker. Det er vesentlig med bevisste voksne som har kompetanse på dette området. Jeg mener at bevissthet hos voksne og det å jobbe strukturert og systematisk med språkgruppene kan være et godt tiltak. Det kan føre til at flere barn med forsinket språkutvikling og andre barn får også godt stimulerte omgivelser for norsk språkutvikling.

Ifølge Platou inngår språk og kommunikasjon i alle aktivitetene i barnehagen, som informantene også ga uttrykk for. Derfor er det ikke mulig å se bort fra at språket trenes og stimuleres hele tiden. Når det tilrettelegges for språktrening i bestemte situasjoner og aktiviteter, er barnehagepersonalet mer bevisst på det og jobber mer målrettet og strukturert. Hagtvet (2004) skriver at barn som er mindre robuste, blant annet barn med språkforsinkelser, har behov for ekstra bevisste voksne rundt seg. I slike tilfeller kan voksnes evne til å møte barns språklige innspill på barns premisser bli avgjørende for god språklig utvikling. Med tanke på barn med forsinket språkutvikling og at andre barn også får godt stimulert omgivelser for norsk språkutvikling. Jeg mener at lek- og språkgrupper bør iverksettes ut fra et jeg-forankret perspektiv som jeg også har beskrevet i teoridelen. Det innebærer å følge barns initiativ og ta utgangspunkt i barns premisser og interesse for valg av aktiviteter. Barna lærer når voksne følger barnas initiativ og temaer barna er interessert i. Ifølge Hagtvet (2004)

er det bortkastet tid å iverksette pedagogiske opplegg uten fokusert konsentrasjon og motivasjon fra barnas side. Jeg mener at voksne ikke bør bli veldig opphengte av å bli ferdig med et opplegg. De bør være oppmerksomme på barnas spontane initiativ, interesse og nysgjerrighet underveis og ikke avslå og avvise det.

### **6.3 Voksenrollen i barns språkutvikling**

Jeg setter fokus på det jeg har observert for å drøfte voksenrollen som mediator og moderator. Ifølge Åmot (2012) er voksne som mediator styrende og tydelige i sin rolle. Styrende og tydelige voksne støtter barn med språkforsinkelse i deres utvikling slik at disse barna blir aktive deltakere i språklige handlinger sammen med andre barn. Jeg mener voksne med disse egenskapene takler utfordringer på en god måte og ikke skaper usikkerhet for seg selv. De er nærværende som skaper sammenheng og muligheter for at barn med språkforsinkelser kan uttrykke seg uten å bli avvist av andre barn. Voksne som avbryter og er fraværende, som ikke lytter, ikke støtter og ikke skaper muligheter for barn med forsinket språkutvikling for innspill, blir omtalt som moderator (Åmot 2012). Ut fra det Åmot (2012) beskriver om egenskaper til disse to rollene kan det være utfordrene for en voksen å forholde seg til bare en av rollene. Funnene mine viser at de voksne spiller begge rollene samtidig, slik at de lytter etter ett barn i gruppen og det andre barnet blir oversett og overhørt. De voksne er opptatt av å lære 'noe' til barnet med forsinket språkutvikling, som fører til at de voksne avviser innspillet og interessen for samtalene overfor andre barna. Jeg mener voksne som er moderator ikke kan være gode forbilder for barn med forsinket språkutvikling. Ifølge Åmot (2012) kan det være en utfordring for barnehagepersonalet å forholde seg til rollen som mediator på grunn av den hektiske barnehagehverdagen og den ansattes dagsform. Jeg er enig i det Åmot (2012) skriver. Samtidig mener jeg at barnehageansatte bør være bevisste på sin egen rolle. Hvis personalet befinner seg veldig mye i moderator-rolle, kan det være en læringshemmende faktor for barn. Barns læring er avhengig av anerkjennende, støttene, bekrefende og motiverende voksne. Anerkjennende og støttende voksne er med på å fremme utvikling hos barn. "Gjennom bekrefende kommunikasjon basert på forståelse og lytting, opplever barnet at det har rett til sin egen opplevelse, sine egne tanker og følelser" (Bae, 1996, s. 152). Jeg mener voksne kan som beskrevet over, være støttende stillas for barns læring. Voksne kan støtte barn ved å veilede barna i det de ikke mestrer. Når den voksne fungerer som støttende stillas for barna, betyr det at voksne veileder barna til større innsikt, og



støtten gis innenfor det som er mulig for barna å oppnå ved hjelp av voksne (Sandvik og Spurkland 2012).

### **6.3.1 Foreldrenes bekymring om barns språkutvikling**

Jeg vil drøfte foreldrenes bekymring, fordi deres bekymring kan støtte mine undringer rundt utilstrekkelig norskkompetanse hos barnehageansatte. Foreldrenes bekymring for at barna har lært seg feil uttalelse kan samsvare med det informantene fortalte om deres egen måte å snakke på, ”å ikke snakke som en nordmann”. Etter hva jeg oppfatter handler ikke foreldrenes bekymring om å kritisere enkeltpersoner. Alle foreldrene vil det beste for sitt barn og ønsker at barna deres klarer seg fint videre i livet. Språket er et viktig grunnlag for læring og utvikling av andre områder. Språkproblemer kan vare frem til voksen alder. Det er barnehagepersonalets plikt å gi barna sterke støttende stillas i deres læring og utvikling. Ifølge Rammeplan for barnehagen (2011) har barnehagen en viktig rolle som oppvekst- og læring for førskolebarn. Bae (1996) skriver om yrkesutøvere som er klar over hva de mestrer og ikke mestrer. Yrkesutøvere bør være bevisste på at alle mennesker har sterke og svake sider ved seg, og at de ikke er perfekte. I samsvar med denne teorien kan jeg si at ikke alle er egnet til å gjøre alle slags oppgaver. Jeg mener barnehageansatte bør være bevisste på sin egen yrkesidentitet og yrkesrolle for å tilrettelegge en arena for barns læring. Ifølge Rammeplan for barnehagen (2011) forutsetter dette at barnehageansatte er tydelig og bevisste i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse. Å jobbe i barnehage handler ikke bare om å ha gode norskeferdigheter. Det spiller også en viktig rolle på hvordan personalet kommuniserer med barn, foreldre og andre ansatte og hvordan de formidler sine meninger og oppfatninger. Om voksne ikke er trygge på sin kompetanse og ikke kan kommunisere tilfredsstillende med foreldrene, kan det føre til at foreldrene blir bekymret for sine barn.

### **6.3.2 Betydningen av kompetanse og norskeferdigheter hos voksne**

Jeg har lagt vekt på miljøets betydning for barns språkutvikling i teoridelen. Hva slags språk barn lærer er avhengig av voksnes språkbruk. Erfaringer barna får i samhandling med miljøet rundt seg er avgjørende for deres utvikling. Derfor mener jeg at språkferdigheter hos den barnehageansatte er en forutsetning for hva slags språk barna tar i bruk. Samtidig er voksnes kompetanse om barns språkutvikling og språklige forsinkelser hos barn vesentlig. For at barnehagen skal kunne tilrettelegge for barn med forsinket språkutvikling er det nødvendig med kompetanse på dette området, ifølge Rammeplan for barnehagen (2011). Språkforsinkelser er det vanligste problemet og er den vanligste årsaken til at barna får

spesialpedagogisk hjelp (Espenakk, 2011). Etter min oppfatning er det vesentlig med at hele personalgruppen bør ha rik kompetanse om barns språkutvikling for å oppdage og dempe problemet tidlig. I tillegg er det vesentlig å være bevisst på og reflektert over sin kompetanse for å være gode rollemodeller for barn med forsinket språkutvikling. Veiledning for ansatte er viktig, for å reflektere over sine ferdigheter og praksis, mener jeg. Gjennom veiledningen får ansatte reflektere og bevisstgjøre seg selv på sin rolle og praksis.

Ifølge Rammeplan for barnehagen (2011) er barnehagen en lærende organisasjon i den sammenheng at personalet bør være reflekterte og bevisste over sin kompetanse og utvikle den. En lærende organisasjon innebærer ikke at folk jobber i barnehage for å lære norsk, eventuelt forbedre norsk. Barnehage er en arena for barns læring og utvikling, og det er de ansattes arbeid å lære barna, ikke omvendt. Jeg ser for meg at mennesker som lærer språk i voksen alder utvikler språket sitt hele tiden. En barnehageansatt kan ikke være ferdiglært før han/hun begynner å jobbe i barnehage. Men de bør være klar over at de møter barn i barnehagen med ulike behov, blant annet barn med forsinket språkutvikling. Disse barna har et veldig stort behov for voksne som kan formidle sitt budskap og kan være aktivt tolkende og støttende for barn i deres språkutvikling. Jeg mener barnehagen ikke bør være et sted der barna skal føle at de har fått ansvar for de voksnes læring. Det kan virke hemmende på barns læringsevne.

Informantene har opplevd det utfordrende, å kommunisere med en som ikke kan god nok norsk. De peker på at det ofte blir misforståelser. Jeg vil ikke gå i dybden av kommunikasjonen blant personalet, siden det ikke er relevant i forhold til problemstillingene mine. Det åpner for et spørsmål til videre forskning, om kommunikasjon mellom flerspråklige ansatte i barnehage. Jeg undrer hvordan et barn klarer å forstå en voksen som ikke har tilstrekkelige med norskkunnskaper for å kommunisere og kan skape gode samtalestunder sammen med barn. Dette når andre voksne, blant annet meg selv, som har mer erfaring og bedre forståelse enn barn, kan ha vansker med å forstå denne personen.

Ifølge Medgyes (2001) utfyller flerspråklig og etnisk norsk personale hverandre. På områder der flerspråklige er svake, nemlig språk, er etnisk norske sterke. De områdene som etnisk norske er svake er blant annet omsorg og kjærlighet overfor barn, er sterke sider hos flerspråklige ansatte. I forhold til oppgaven min med fokus på språklige rollemodeller, kan det være hemmende for barn i deres språklæring. Særlig barn med språkforsinkelser som har ekstra behov for bevisste og språksterke voksne. Jeg mener hvis barnehagen skal gi et godt stimulert språkmiljø for barn, bør det finnes en balanse blant personalgruppen og bevissthet hos de ansatte. Det er en utfordring som ledelsen bør ta tak i. Det handler ikke om å være

kritisk mot enkeltpersoner, men til barnas beste. Barna har behov for voksne som er reflekterte og bevisste over sin kompetanse, yrkesidentitet og som er gode språklige rollemodeller for dem. Med dette går jeg videre til avslutningen ved å konkludere at bevissthet, kompetanse og norsk språkferdigheter hos barnehageansatte er faktorer som er vesentlige for tilrettelegging for språkutvikling hos barn med språkforsinkelser. Disse faktorene er nært knyttet sammen og mangel på én av dem kan påvirke den ansattes evne til å gi et godt og variert språklig tilbud til barn. Barnehageansatte som mangler disse kan ikke være gode rollemodeller for å stimulere norsk språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling.

## 7. Avslutning

I denne oppgaven har jeg vært opptatt av voksenrollen, særlig i form av flerspråklige assistenter, i barns språkutvikling. Jeg har personlig erfart at det begynner å bli mange flerspråklige assistenter som ikke har gode nok norskferdigheter for å ha ansvar for språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling. For å finne ut om det påvirker barna, utarbeidet jeg en hovedproblemstilling og en underproblemstilling, som var:

*Hvordan kan flerspråklige barnehagepersonale gjennom språkgrupper bidra til å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

*Hvordan kan flerspråklige assistenter være rollemodeller for å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

Jeg valgte kvalitativ intervju og observasjon for å finne svar på problemstillingene. Siden studien min var påvirket av min egen subjektivitet, var det nødvendig for meg å sikre en best mulig kvalitet på studien. Derfor valgte jeg å intervjuer både assistenter og pedagogiske ledere og i tillegg utføre observasjoner i to ulike barnegrupper. Dette for at funn fra de ulike kildene kunne være med på å bekrefte eller avkrefte hverandre. Utvalget mitt ble to ulike barnegrupper/barnehager, B1 og B2 fra samme bydel. For overføring av resultatene er det viktig å være bevisst på utvalgstørrelse og utvalgsammensetting.

Teorien som jeg har lagt vekt på for å besvare problemstillingene handler om betydning av språklig miljø rundt barna og gode samtalepartnere, for språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling. For språklæring hos barn har jeg tatt utgangspunkt i Vygotskys sosialkonstruktivistiske teori, som går ut på å sette betydningen av miljøet for barns språkutvikling i sentrum. Teorien fremhever at språket barna utvikler, er avhengig av barnas samspill med miljøet og erfaringen barna får gjennom samtaler med voksne. Voksne som er bevisste og reflekterte over sin kompetanse og yrkesidentitet er nødvendige for språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling.

Det kommer fram gjennom oppgaven at B1 og B2 jobber med språkgrupper, og personalet mener at det gir resultater og de merker at barna utvikler språket. De mener også at det er veldig nyttig å få hjelp fra støttepedagoger. Ifølge informantene kunne språkutviklingen hos barna med forsinket språkutvikling som ikke får spesialpedagogisk hjelp hadde vært helt annerledes, om de hadde fått hjelpen. Jeg belyste noen faktorer som kan forklare årsaken. Det gir samtidig grunnlag for å undersøke dette nærmere. Det viser seg at det barnehagene jobber med ikke er tilstrekkelig nok for å tilrettelegge et godt stimulert språkmiljø, siden barnehagene er avhengige av hjelpen utenfra. Teorien (Platou 2002; Hagtvet 2004)

understreker at å jobbe slik lek- og språkgrupper er organisert, gir gode resultater. Med enkle ord konkluderer jeg for å besvare min hovedproblemstilling, at om barnehagene jobber strukturert, organisert og etter formålet med språkgrupper, kan dette fremme språkutviklingen hos barn.

Voksne med gode norskferdigheter, som er tydelige i sin rolle og bruker språket aktivt og variert, er viktige for språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling. Voksne som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter, kan stimulere barna å kommunisere om de har kompetanse rundt stimulering av kommunikasjon hos barn. Når det er mangel på kompetanse og personalet i tillegg har ikke gode nok norskferdigheter, kan det ikke være gunstig å overlate barn med språkforsinkelser til dette personalet. På grunnlag av funnene kan det bemerkes at det mangler bevissthet blant personalet om det å være et forbilde for barn med språkforsinkelser. De mangler bevisstgjøring på at språkmiljø og tydelige voksne har stor betydning for språkutvikling hos barn. Det er også mangel på konkret kompetanse på det å jobbe med språkgrupper og om voksenrollen i barns språkutvikling, særlig hos assistenter. På grunnlag av dette konkluderer jeg at med veiledning fra mer erfarne fagpersoner, bevissthet over voksenrolle for språkutvikling hos barn med forsinket språkutvikling og med flere konkrete tilbud for kompetanseheving, kan flerspråklige personalet bli bedre rollemodeller for norsk språkutvikling hos barn.

Gjennom å jobbe med denne oppgaven har jeg funnet ut at det finnes veldig lite forskning på norsk om hvordan språket til flerspråklige ansatte påvirker barns språkutvikling. Dette er en aktuell tematikk som legger grunnlag for videre forskning. I tillegg gir forskningen min grunnlag for å gå videre og finne svar på spørsmålene jeg har reist underveis. Til slutt formulerer jeg noen flere tanker til videre forskningen. Disse tankene går ut på å finne sammenheng mellom språkvansker/forsinkelser hos barn og deres nærmeste voksne (foreldre og barnehagepersonalet) norsksferdigheter, og hvordan kan barnehage tilrettelegge for et godt stimulert språkmiljø for barn med forsinket språkutvikling, når flertallet av de ansatte mangler bevissthet og kompetanse rundt voksenrollen i barns språkutvikling?

## Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslanglæring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Blom, S., & Henriksen, K. (red.) (2006). *Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006*. Hentet 05. juni 2013, fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200805/rapp\\_200805.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200805/rapp_200805.pdf)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Emilson, A. (2003). Barnet i sentrum – et spørsmål om perspektiv. I E. Johansson & I. P. Samuelsson (red.), *Barnehagen – barnas første skole* (35-59). Oslo: Pedagogisk forum.
- Espenakk, U. (2003). Barn med språkvansker. I TRAS-gruppen, *TRAS håndbok* (s. 40-45). Bergen, Oslo, Stavanger.
- Espenakk, U. (2011). Språkvansker hos barn. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (red.), *TRAS, observasjon av språki daglig samspill* (s. 33-37). Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13-37). Stockholm: Liber.
- Gahne, G., & Nauclér, K. (1982). Forsinket språkutvikling. I L. A. Rudberg (red.), *Språkvansker hos barn* (s. 9-22). Oslo: Cappelen forlag.
- Gjems, L. (2008). Voksens samtalestøtte i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (05), 364-375. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlag.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (1. utg) (s. 12-42). Oslo: Cappelen damm.
- Gotvassli, K. Å., (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen* (2. utg). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Horn, A. (2011). Språkforståelse. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (red.), *TRAS, observasjon av språki daglig samspill* (s. 65-72). Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingierd, H. (2009). *Forskningsetisk bibliotek*. Humaniora, samfunnsfag, juss og teologi. Hentet 19. mars 2013, fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Stortingsmelding nr. 23 (2007–2008). Språk bygger broer Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Stortingsmelding nr. 24 (2012-2013). Fremtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (163-188). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Medgyes, P. (2001). When the Teacher Is a Non-native Speaker. I M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a second or foreign language* (3. utg) (s. 415-428). Boston: Heinle & Heinle.
- Mørland, B. (red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pedagogisk Fagsenteret (2011). *Lek- og språkgrupper*.
- Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn – språkstimulering i sosialt perspektiv. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* (03), 187-195. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Rygvold, A. L. (2008). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg) (s. 229-249). Oslo: Cappelen damm.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen* (2. utg). Oslo: Cappelen damm.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, V. M., Zambrana, I. M., Mathiesen, K. S., Magnus, P., & Roth, C. (2008). *Forsinket språkutvikling: en foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen* (Vol. 2008:10). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (1993). *Barns språk* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (1. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tkachenko, E., Bakken, Å., Kaasa, G. I., & Talén, D. (2013). *Lek med engelsk i barnehagen. Glede med språklig mangfold* (1. utg). Oslo: Kommuneforlaget.
- Utdanningsforbundet (2011). *Prosjekt "Oslobarnehagen"*. Hentet 01. november 2012, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Oslo/Barnehage/Oslo%20barnehagen/V%C3%A5re%20forslag%20til%20kvalitetssystem.pdf>
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnehagrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wagner, Å. K. H. (2003). Generelt om språkutvikling. I TRAS-gruppen, *TRAS håndbok* (s. 26-31). Bergen, Oslo, Stavanger.
- Wagner, Å. K. H. (2011). Ordproduksjon. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaaag (red.), *TRAS, observasjon av språki daglig samspill* (s. 91-97). Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Vol. NOU 2010:7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator. Et blick på voksenrollen i forhold til barn med samspillvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R. I. Skoglund & I. Åmot (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 61-83). Oslo: Universitetsforlaget.



# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Intervjuguide for pedagogisk leder

### Intervjuguide for pedagogisk leder

#### Bakgrunnsopplysninger

Kan du fortelle om din faglig bakgrunn?

- Utdannelse, yrkeserfaring?
- Hvilken barnegruppe jobber du med?
- Hvor lenge har du jobbet med denne aldersgruppen?
- Hvor lenge har du jobbet med barn med forsinket språkutvikling?
- Hva er morsmålet ditt? Eventuelt flere språk du snakker?

#### Informasjon om barnegruppe og personalet

Kan du fortelle om barnegruppe og personalgruppe du jobber sammen med?

- Hvor mange barn, alder, kjønn, nasjonaliteter de representerer?
- Hvor mange voksne, nasjonalitet, morsmål, fast/vikariat?
- Hvor lenge har de jobbet med denne barnegruppe?

#### Forsinket språkutvikling

Hva legger du i begrepet forsinket språkutvikling?

Kan du fortelle om dine erfaringer om barn med forsinket språkutvikling?

- Hvordan språkforsinkelsen kommer til uttrykk, kjennetegn?
- Hvordan følger du/dere med språkutvikling hos barna?

Hvordan jobber du for å stimulere språk hos barn med forsinket språkutvikling? Eventuelle utfordringer?

Hvordan kartlegger dere språk hos barn?

#### Språkgrupper

Kan du fortelle om språkgruppene og hvordan de fungerer?

- Hvor lenge har dere jobbet med språkgruppene?
- Hvor ofte har dere språkgruppesamlinger?
- Hvor mange barn per gruppe og hvordan de blir delt opp i grupper, for eksempel i fht alder, kjønn, bakgrunn?

Kan du beskrive formålet med språkgrupper?

Kan du fortelle om dine erfaringer med språkgrupper?

- Hva kan språkgrupper bidra med for å stimulere språkutviklingen hos barn?

Kan du beskrive språkutvikling hos barn som har deltatt i språkgruppene over litt tid?

Kan du fortelle om flerspråklige assistenters deltagelse i språkgrupper?

Kan du beskrive veiledning/opplæring assistenter får i forbindelse med organisering av språkgrupper?

#### Rollemodell

Hva legger du i å være en god rollemodell for språkutvikling hos barn med forsinket språk?

Hvordan opplever du deg selv som språklig rollemodell? Eventuelle utfordringer?

Forskningen viser at barna lærer av å høre språk. Det har vært debatter om

språklærer/flerspråklige assistenter snakker dårlig språk i ■■■ barnhager. Hvordan opplever du det på din avdeling? Eventuelt hvordan kan de være gode rollemodeller?

### **Kompetanse hos assistenter**

Hva legger du i å ha språkferdigheter i norsk språk?

Hva legger du i å ha kompetanse om barns språkutvikling?

Hvor mye norsk språk ferdigheter og kompetanse mener du assistenter bør ha for å stimulere språk hos barn?

Hva gjør barnehagen for å sikre kvalitet og utvikle kompetanse hos flerspråklige assistenter når det gjelder språkutvikling hos barn?

- Eventuelt hvordan jobber barnehagen med for å gi et godt stimulert språkmiljø til barna?

### **Samarbeid**

Kan du fortelle hva et godt samarbeid for deg er?

Hvordan samarbeider du med andre personalet angående språkutvikling hos barn?

Hva slags utfordringer møter du i samarbeid med flerspråklige assistenter. Hvordan takler du eventuelt disse utfordringene?

Hvordan samarbeider dere med Pedagogisk Fagsenteret?

### **Avsluttende spørsmål**

Vil du fortelle noe mer?

Vil du høre på opptaket?

## Vedlegg 2 – Intervjuguide for assistent

### Intervjuguide for flerspråklig assistent

#### Bakgrunnsopplysninger

Kan du fortelle om din faglig bakgrunn?

- Utdannelse, yrkeserfaring?
- Hvilken barnegruppe jobber du med?
- Hvor lenge har du jobbet med denne aldersgruppe?
- Hvor lenge har du jobbet med barn med forsinket språkutvikling?
- Hva er morsmålet ditt? Eventuelt flere språk du snakker?
- Hvordan lærte du deg norsk?

Hva slags aktiviteter har dere på avdelingen for språkutvikling?

Hva slags aktiviteter og arbeidsoppgaver deltar du i sammen med barn for språkutvikling?  
Eventuelle andre?

#### Språkgrupper

Kan du fortelle om språkgruppene og hvordan de fungerer?

- Hvordan de er organisert?
- Hvor ofte har dere språkgruppesamlinger?
- Hvor ofte har du ansvar for språkgrupper?
- Hvor mange barn og voksne er det per gruppe, og alder på barn?

Kan du beskrive formålet med språkgrupper?

Kan du fortelle om dine erfaringer med språkgrupper

- Hva er det som fungerer bra?
- Hva burde har vært annerledes?
- Hva bidrar du med gjennom språkgrupper for språkstimulering hos barn?

Hvordan opplever du veiledning/opplæring du får i forbindelse med organisering av språkgrupper?

#### Forsinket språkutvikling

Hva legger du i begrepet forsinket språkutvikling?

Kan du fortelle om dine erfaringer om barn med forsinket språkutvikling?

- Har du noen gang vært bekymret for språk hos barn og hva var grunnen?
- Hva gjorde du/gjør du da eventuelt?

Hvordan jobber du for å stimulere språk hos barn med forsinket språkutvikling? Eventuelle utfordringer?

Hvordan synes du det er å jobbe med barns med forsinket språkutvikling gjennom språkgrupper?

Hvordan kartlegger barnehagen språk? Er du med i kartleggingsprosess?

Kan du beskrive samspillet ditt med barn?

#### Rollemodell

Hva legger du i å være en god rollemodell for språkutvikling hos barn med forsinket språk?

Hvordan opplever du deg som språklig rollemodell? Eventuelle utfordringer?

Hva gjør du for å være en god språkrollemodell?

#### Kompetanse hos assistenter

Hva legger du i å ha språkferdigheter i norsk språk?

Hva legger du i å ha kompetanse om barns språkutvikling?

Hvor mye norsk språkferdigheter og kompetanse mener at du bør ha for å stimulere språk hos barn?

Hva gjør du og barnehage for å utvikle din kompetanse i norsk språk?

Hvordan opplever du dine ressurser og kompetanse blir brukt? Hvordan ønsker du at barnehagen kan bruke ressursene dine for språkstimulering?

### **Samarbeid**

Kan du fortelle hva er et godt samarbeid for deg er?

Hvordan bidrar du i samarbeid med Pedagogisk Fagsenteret?

Hvordan samarbeider du med andre personalet på avdelingen angående språkstimulering?

- Eventuelle utfordringer?

Kan du beskrive om samarbeidet ditt med foreldrene og eventuelle utfordringer du møter?

### **Avsluttende spørsmål**

Vil du fortelle noe mer?

Vil du høre på opptaket?

## Vedlegg 3 – Observasjonsskjema

### Observasjonsskisse

Dato:

Tid:

Aktivitet:

Sted i barnehagen:

Antall barn og voksne:

Hva skal observeres	Hva blir observert	Kommentar/tolkning
Hva gjør voksen og barn i aktiviteten? Hvordan situasjonen (språkgrupper) er organisert?		
Hvor mange ganger og hvordan voksen tar initiativ? Hvor mange ganger og hvordan tar barn initiativ?		
Hvor lenge og hvordan varer dialog mellom voksen og barn?		
Hvordan er dialog mellom barn og barn? Skjer dette spontant, på initiativ og tilrettelegging fra voksen?		
I hvor stor grad er voksen støttende stillas for barn i dets/deres språkutvikling?		
Hvordan henvender voksen seg til barn? Hvordan tilpasser han/hun toneleie, ord og uttrykk for hvert enkelt barn?		
Hvordan opptrer voksne som språklige forbilder? Hvordan snakker de til og med barna?		

<b>Kroppsspråk som skal observeres</b>	<b>Hva blir observert</b>	<b>Tolkning/kommentar</b>
Hvordan viser voksen om de har kontroll over situasjon? Eks, voksenstyrte aktiviteter/samhandlinger eller barnstyrte?		
Hvor mye voksen samhandlinger er styrt av ikke-verbalspråk?		
Hvordan takler voksen utfordringer?		
Hvor mye kroppsspråk bruker voksen for å forklare noe og å bli forstått		

## Vedlegg 4 – Samtykke til intervju

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er flerspråklige assistenter som rollemodell for barns språkutvikling. Prosjektet mitt skal handle om voksenrolle i barns norsk språkutvikling med fokus på flerkulturelle barnehagepersonale som rollemodeller. Problemstillingen er, *Hvordan kan flerspråklige barnehagepersonale gjennom språkgrupper bidra til å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*  
*Hvordan kan flerspråklige assistenter være rollemodeller for å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 1 pedagogisk leder/førskolelærer og 1 flerspråklig assistent fra 2 ulike barnegrupper, total 4 deltakere. Samtidig vil jeg observere en samling der assistenten (det skal være samme assistent som vil bli intervjuet) jobber med språkgruppe sammen med barn med forsinket språkutvikling, 2 ganger. Det kan være andre barn i gruppa, men de vil ikke være i fokus. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervju og observasjon. Intervjuet vil ta omtrent to timer, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan barnehagen jobber med språkgrupper for å stimulere språk hos barn med forsinket språkutvikling, hvordan assistenter støtter barn i deres språkutvikling, hvordan barnehagen og assistenter kan bidra til å skape et godt språkmiljø, om personalkompetanse om språkstimulering og om å være språklig rollemodeller. I tillegg skal det være noen spørsmål om samarbeid.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data blir slettet om du vil. All data om deg som skal samles inn, bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 07.06.13.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på, kan du sende en e-post til [adeela@dsign.no](mailto:adeela@dsign.no) eller ringe på [REDACTED]. Du kan også kontakte min veileder Else Johansen Lyngseth ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim på telefonnummer [REDACTED].

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen  
Adeela Jamil

[REDACTED]

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur og dato .....

Telefonnummer og e-post adresse

.....



## Vedlegg 5 – Samtykke til foreldre/foresatte om deltakelse av deres barn

### Forespørsel om at barnet ditt kan delta i et masterprosjekt

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er flerspråklige assistenter som rollemodell for barns språkutvikling. Prosjekt mitt skal handle om voksenrolle i barns norsk språkutvikling med fokus på flerkulturelle barnehagepersonale som rollemodeller. Problemstillingene er;  
*Hvordan kan flerspråklige barnehagepersonale gjennom språkgrupper bidra til å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*  
*Hvordan kan flerspråklige assistenter være rollemodeller for å utvikle norsk språk hos barn med forsinket språkutvikling?*

For å finne ut dette, ønsker jeg å observere ditt barn i en språk-aktivitet med 2-3 barn til og en assistent. Det skal ikke være fokus på enkelt barn, kun på gruppeprosessen og det pedagogiske opplegget. Observasjoner skal tas 2 ganger. Jeg skal bruke lydbåndopptaker og lage notater under observasjoner. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke barnet ditt når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker barnet ditt, vil all innsamlede data om ditt barn bli slettet om du vil. All data om ditt barn som skal samles inn, blir anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 07.06.13. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du vil at barnet ditt kan være med på masterprosjektet mitt, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til pedagogiske lederen.

Hvis det er noe du lurer på kan du sende en e-post til [adeela@dsign.no](mailto:adeela@dsign.no) eller ringe på [REDACTED]. Du kan også kontakte min veileder Else Johansen Lyngseth ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim på telefonnummer [REDACTED].

Med vennlig hilsen  
Adeela Jamil

[REDACTED]

### Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og samtykker at barnet mitt kan delta i prosjektet.

Signatur og dato .....

Telefonnummer og e-post adresse

.....

## Vedlegg 6 – Tillatelse fra Personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2013

Vår ref:32475 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32475	Flerspråklige assistenter som rollemodeller for barns språkutvikling
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Adeela Jamil

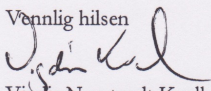
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

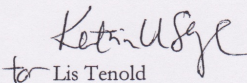
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 07.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Adeela Jamil, Hellerudstubben 32A, 0671 OSLO