

Katrin Solvang

"Bare vent og se, språket kommer nok etterhvert"

En kvalitativ studie om hvordan norske pedagoger og lærere bidrar til minoritetsspråklige barns språkutvikling før puberteten

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Mai 2021

Katrin Solvang

"Bare vent og se, språket kommer nok etterhvert"

En kvalitativ studie om hvordan norske pedagoger og lærere bidrar til minoritetsspråklige barns språkutvikling før puberteten

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan pedagoger og lærere bidrar til barns- og elevers norskspråklige utvikling i barnehagen og barneskolen. Det har her blitt brukt teori om Kritisk Periode Hypotesen, som fastslår at barn uanstrengt kan lære flere språk før puberteten, men at det deretter vil bli nært umulig å lære språk på et morsmålsliknende nivå. For å samle inn informasjon om hvordan en slik språkopplæring skjer i praksis, var det originalt ønskelig å observere i ulike barnehager og skoler med minoritetsspråklige barn og elever, men grunnet økende restriksjoner som konsekvens av pandemien skulle det vise seg å bli vanskelig. Jeg fikk observert i én barnehage, før jeg valgte å endre strategi, og dermed gjennomføre intervju av ulike pedagogisk-psykologiske rådgivere i landet.

For å innhente informasjon om feltet, brukte jeg først en hypotese basert på egne opplevelser under praksisoppholdet mitt i PPT, som innebærer at pedagoger og lærere viser en «vent-og-se» holdning til språkopplæring av minoritetsspråklige barn. Etter å ha snakket med fem ulike rådgivere i PPT, viste det seg at de fleste sa seg enig i hypotesen. Jeg ønsket derfor å se videre på hvordan barnehager og skoler bidrar til minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling.

Studiets hovedfunn indikerer at PP-rådgivernes opplevde «vent-og-se» holdning hos pedagoger og lærere mest sannsynlig er et resultat av manglende kunnskap på feltet. Samtlige av informantene fra PPT påpekte at det er mangel på kunnskap om minoritetsspråkliges språkopplæring, både innad i PP-tjenesten, og i barnehager og skoler. De vet rett og slett ikke hvordan de skal tilrettelegge for at minoritetsspråklige barn og elever får en optimal språkutvikling, noe som ofte fører til at barn og elever blir kastet mellom instanser i håp om å finne bedre løsninger for deres språkutvikling. Funnene viser også til en forebyggende innsats i barnehage, men en «språkdrukning» når barnet tar steget over til barneskolen. En slik språkdrukning kan forklares i at lærere ikke har gode og nøyaktige kartleggingsverktøy, og at de derfor sliter med å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at eleven oppnår progresjon i språkutviklingen. Det kan virke som at det er mangel på et tettere tverrfaglig samarbeid og generell kunnskap om minoritetsspråkliges språklæring.

Abstract

The purpose of this study has been to figure out how Norwegian preschools and primary schools contribute to minority students' language development, focusing on the Norwegian language. The study is based on theory surrounding the Critical Period Hypothesis, which states that children can learn language on a native-like level if it happens before puberty. After puberty, individuals will most likely never be able to learn language on such a level. To collect data, I started off with a hypothesis which states that preschool- and primary school teachers have a "wait-and-see" attitude towards minority students' language development. This hypothesis was formed as a result of my own experience, and its purpose was to help me collect data on how minority students are taught language, and how preschool- and primary school teachers contribute to this development. This is a qualitative study, using both observation and interviews in order to further analyze the thesis: "how do Norwegian preschool- and primary school teachers contribute to minority students' language development?".

The main findings of this study indicate that employees at pedagogical-psychological-service (PPT) experience a "wait-and-see" attitude for the majority of preschool- and primary school teachers, however this may be the result of a different issue. All of the informants for this study mentioned how there is a lack of knowledge and competence surrounding how minority students best develop language. There seems to be a correlation between the minimal amount of information available to teachers and how they practice language development. The findings also show a preventative effort at Norwegian preschools, but a "language drowning" when the children take the leap over to primary school. Such a drowning may be the result of inadequate mapping-tests for minority students' language development. The teachers are not able to facilitate proper individual instruction that can result in language progression if they are not able to pinpoint what the student already knows. There seems to be a lack of general knowledge about minority students' language development, and there might be a meager collaboration between Norwegian teachers and bodies such as PPT.

Forord

Disse to årene som masterstudent i spesialpedagogikk har vært utrolig lærerike, både for meg som kommende spesialpedagog, men også som privatperson. Jeg hadde ikke trodd at jeg skulle skrive en masteroppgave midt i en global pandemi, men jammen har jeg mestret det også. Denne oppgaven markerer slutten på mine seks år som student her i Trondheim, og jeg føler meg utrolig privilegert som har fått mulighet til å møte på så mange kunnskapsrike fagfolk og medstudenter på NTNU. Jeg har vokst veldig mye, og jeg håper jeg får mulighet til å gjøre verden litt bedre med all den kunnskapen jeg har samlet i sekken min fra oppholdet mitt her.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Per Egil Mjaavatn, som har kommet med gode tips og motiverende ord gjennom hele skriveprosessen. Det har følt trygt å ha en med din kompetanse i ryggen. Jeg vil også takke min kjære mamma, Elin, som har mottatt en rekke telefoner fra en frustrert student nede i Trondheim. Takk for dine gode ord og for at du gang på gang tok deg tid til å drøfte ulike vinklinger på oppgaven min. Jeg håper at jeg blir en like flink spesialpedagog som deg. Jeg ønsker å takke pappa for at du aldri lar meg glemme hvor mye dere savner meg hjemme i nord, og for at du holder føttene mine godt planta på jorda selv om jeg snart har en mastergrad i baklomma. Jeg er ufattelig takknemlig for dere begge.

En stor takk rekkes også til PP-rådgiverne som tok seg tid til å snakke med meg, til tross for deres travle jobbhverdag. Ikke bare har deres erfaringer og refleksjoner bidratt til å bygge oppgavens grunnmur, men deres motiverende ord var med på å tenne en gnist i meg. Takk til barnehagen som lot meg komme å observere til tross for restriksjoner. Jeg er evig takknemlig.

Takk til alle dere andre som står meg nær for at dere har vist tålmodighet og forståelse for at det har vært en krevende periode. Spesielt takk til mine flotte samboere, som alltid holder en plass åpen for meg i sofaen og som aktivt har vist interesse i oppgaven min. Det har betydd mye. Sist men ikke minst vil jeg takke min «kontor-kone», Marthe. Du har vært vitne til alle mine oppturer og nedturer de siste to årene, både som masterstudent og privatperson. Takk for at du har holdt ut med meg.

Trondheim, mai 2021
Katrin Solvang

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD.....	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 AKTUALITET OG SAMFUNNSRELEVANS	1
1.3 VALG AV PROBLEMSTILLING	2
1.4 AVGRENSNING	3
2.0 TEORI	4
2.1 MINORITETSSPRÅKLIGE BARN	4
2.1.1 Minoritetsspråklige i barnehagen.....	4
2.1.2 Minoritetsspråklige i skolen	5
2.2 SPRÅKTILEGNELSE	5
2.2.1 Hva er språk?.....	5
2.2.2 Hvordan barn lærer språk	6
2.2.3 Flerspråklighet.....	7
2.3 KRITISK PERIODE HYPOTHESEN	7
2.3.1 En kritisk periode for andrespråk	9
2.4 SPRÅK SOM IDENTITETSSKAPENDE.....	10
2.4.1 Språklig kapital.....	11
2.4.2 Språklig uttale og stigma	12
2.5 TIDLIG FOREBYGGING	14
3.0 METODE.....	15
3.1 OBSERVASJON	15
3.1.1 Gjennomføring av observasjon	16
3.2 INTERVJU.....	17
3.2.1 Informanter og gjennomføring av intervju.....	18
3.2.2 Informantenes tanker rundt hypotesen	19
3.3 PERSONVERN OG ETIKK	20
3.4 RELIABILITET, VALIDITET OG VITENSKAPELIG TILNÆRMING	21
3.4.1 Reliabilitet.....	21
3.4.2 Validitet.....	21
3.4.3 Vitenskapelig tilnærming.....	22
4.0 RESULTAT OG DRØFTING.....	23
4.1 TIDLIG INNSATS GJENNOM BARNEHAGETILBUD	23

4.2 SPRÅKDRUKNING PÅ BARNESKOLEN.....	25
4.2.1 Barn fra familier som søker asyl.....	26
4.3 ANDRESPRÅKKOMPETANSE.....	27
4.3.1 Regjeringens satsningsområder for å bedre kunnskapsgrunnlaget i barnehager og skoler	29
4.4 KARTLEGGING AV MINORITETSSPRÅKLIGE	30
4.5 TVERRFAGLIG SAMARBEID	32
4.6 SAMARBEID MED HJEMMET.....	33
5.0 AVSLUTNING	36
5.1 VEIEN VIDERE	37
6.0 REFERANSELISTE.....	38

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er basert på en hendelse jeg opplevde da jeg var i praksis i PPT høsten 2019. PP-tjenesten (eller pedagogisk-psykologisk tjeneste) er en «sakkyndig instans og en samarbeidspart for barnehager og skoler i arbeidet med å forebygge utfordringer og i arbeidet med å oppdage og følge opp barn og elever som trenger særskilt tilrettelegging» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15). Som en del av mastergraden i spesialpedagogikk på NTNU, skal studentene utføre to ukers praksis hos PPT. Under mitt praksisopphold fikk jeg være med å observere da en av rådgiverne skulle utføre en Logos-test på en elev i åttende klasse, som hadde blitt henvist grunnet mulig dysleksi. En slik test er designet for å kartlegge lesevansker og brukes som et verktøy for diagnostisering av dysleksi (Statped, 2021). Som et resultat av testen, mistenkte PP-rådgiveren at eleven ikke nødvendigvis hadde dysleksi, men at de norskspråklige ferdighetene var for lave for at eleven greide å henge med i den ordinære undervisning. PP-rådgiveren spurte deretter eleven hvordan han opplevde å være en del av den vanlige undervisningen, og om hva han ville følt dersom han fikk være i mindre grupper som bedre kunne tilrettelegge for hans individuelle språkopplæring. Her var eleven veldig klar på at det ikke var aktuelt å bli tatt ut av klasserommet, da han opplevde at det ville sette et skille mellom seg selv og vennene i klasserommet.

Samme elev flyttet til Norge i starten av barneskolen, men PPT hadde ikke fått noen henvisninger eller lav-terskel rådgivningssamtaler angående elevens språkutvikling tidligere. Ifølge opplæringsloven (1998) paragraf 2-8, har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt norskopplæring inntil de har tilegnet seg nok språkkunnskaper til å kunne følge med i den ordinære undervisningen. I tillegg til dette, påpeker opplæringsloven (1998) paragraf 1-4 at det i 1. til 4. årstrinn skal sørges for at elever som står i fare for å henge etter i lesing, skriving eller regning, raskt skal få egen intensiv opplæring. Her kan det virke som at barneskolen bevisst har fraskrevet seg ansvar for å gi eleven tilpasset språkopplæring, og hatt en «vent-og-se» holdning når det kom til elevens språktilegnelse. PP-rådgiverne på kontoret fortalte at dette dessverre ikke var en sjelden hendelse. En av rådgiverne uttrykte at hun opplevde en slik holdning som rasistisk, da det for det meste bare skjer med visse minoritetsspråklige. Eleven med språkvansker risikerer nå å bli tatt ut av den ordinære undervisningen for å få spesialundervisning, da språkutviklingen har blitt hemmet til så stor grad at det har blitt behov for å sette inn ytterligere tiltak. En slik løsning var ikke ønskelig for eleven selv, noe som viser hvor viktig det er at skolen tilpasser undervisningen slik at det ikke blir behov for slike inngrep senere i skoleløpet. Denne opplevelsen inspirerte meg til å sette meg mer inn i flerspråklig opplæring med fokus på minoritetsspråklige.

1.2 Aktualitet og samfunnsrelevans

I 2020 besto 18,2 prosent av den norske befolkningen av innvandrere og norsk-fødte med innvandrere foreldre (SSB, 2020a). Barn og elever som kommer fra familier med et annet morsmål enn norsk og samisk har, som nevnt tidligere, rett til særskilt norskopplæring inntil de har tilegnet seg nok språkkunnskap til å kunne følge med i den ordinære undervisningen (opplæringsloven, 1998, §2-8). Når eleven er tilbake i den vanlige undervisningen, har de fortsatt rett til å få tilpasset sin undervisning etter egen

evne (opplæringsloven, 1998, §1-3), noe som for minoritetsspråklige elever innebærer å få undervisningen tilpasset sitt språknivå på en slik måte at eleven oppnår progresjon. Flerspråklighet er ikke et spesialpedagogisk problemfelt, men hvis eleven ikke får nok utbytte av en ordinær og tilpasset undervisning, kan de ha rett til spesialundervisning (opplæringsloven, 1998, §5-1). Ifølge Espen Egeberg (2016), som blant annet er forfatter av boken *Minoritetsspråk og flerspråklighet: en håndbok i utredning og vurdering*, har minoritetsspråklige i høy grad vært overrepresentert blant elever som er henvist til spesialundervisning.

Regjeringen gjennomfører nå et integreringsløft, hvor målet er at flere innvandrere skal bli mer integrert i det norske samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2018). Prosjektet skal foregå i perioden 2019-2022, og et av satsningsområdene for løftet er utdanning og kvalifisering. Kunnskapsdepartementet (2018) skriver følgende om nevnt satsningsområde: «[g]jennom tidlig innsats vil regjeringen sørge for at barn og unge med innvandrerbakgrunn får et godt og likeverdig utdanningstilbud, som gir gode muligheter for arbeid, selvstendighet og deltakelse» (s. 9). Det har også kommet en ny læreplan for både morsmål for språklige minoriteter og for grunnleggende norsk for språklige minoriteter som gjelder fra 01.08.2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne oppgaven fokuserer på barnehagebarn og elever på småskoletrinnet hvor familien har migrert fra et annet land og bosatt seg i Norge. Dette er mennesker som må finne sin plass i det norske samfunnet, noe som kan oppleves som en utfordring, da Norge siden 1800-tallet har fokusert på en nasjonalisering av landet. En slik nasjonalisering har ikke alltid tatt hensyn til mangfoldet, selv om demokrati og menneskeretter skal gjelde for alle uansett bakgrunn og kultur. Morken og Karlsen (2019) poengterer at Norge ofte omtales som to etniske grupper bestående av nordmenn og samer, hvor nasjonale minoriteter og innvandrere kommer i tillegg. Nasjonale minoriteter innebærer kvener, skogfinner, jøder, rom og romani, og vil fortsatt befinne seg høyere på minoritets-hierarkiet enn innvandrere (som ligger på bunnen av hierarkiet) (Morken & Karlsen, 2019). Dette begrunnes i hvordan både samer og nasjonale minoriteter har flere rettigheter når det kommer til å verne språk og kultur enn innvandrere har. En slik holdning strider imot Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* som påpeker viktigheten av en inkluderende barnehage og skole.

1.3 Valg av problemstilling

Jeg ønsker i denne oppgaven å belyse utfordringer rundt minoritetsspråkliges språktilegnelse i barnehagen og småskolen. Dette er et felt som mangler forskning (se Kunnskapsdepartementet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019; Rodge mfl., 2019), og intensjonen min er ikke å komme med forslag til tiltak, men å bidra til å øke temaets samfunnsrelevans.

Siden jeg selv opplevde å ikke ha nok kunnskap om temaet, valgte jeg å starte forskningen min med hypotesen «pedagoger og lærere har en 'vent-og-se'-holdning når det kommer til språkopplæring av innvandrerbarn». En uformell tilnærming kan være en fordel å bruke når man starter opp et prosjekt, siden den åpne samtalen gir grunnlag for å tilegne seg kunnskap rundt prosjektets tema (Thagaard, 2018). Det var her ønskelig å observere hvordan pedagoger og lærere forholder seg til minoritetsspråklige barn, og dermed øke egen forståelse for praksisen, før jeg kunne fastsette en problemstilling.

Grunnet nedstengninger og innstrammede tiltak fra Staten grunnet koronapandemien, og da spesielt etter Trondheim kommune oppdaget en spredning av flere muterte virus, innså jeg at observasjon skulle bli vanskelig å gjennomføre. Jeg valgte derfor å ta kontakt med Pedagogisk-psykologisk tjeneste, for å intervjuer ulike rådgivere om deres opplevelser rundt hypotesen min. Svarene på disse intervjuene ga meg tilstrekkelig informasjon og kunnskap for at jeg kunne fastsette en problemstilling.

Opgavens problemstilling er: «*hvordan er barnehager og barneskoler med på å bidra til at minoritetsspråklige barn skal utvikle god norskspråklig kompetanse?*». Det vil her brukes teori om Kritisk Periode Hypotesen, som påstår at barn kan lære flere språk på morsmålsnivå inntil de kommer i puberteten. Etter puberteten vil man sjeldent til aldri oppnå et nivå av språkkuttale som kan sammenlignes med innfødte (se bla. Lenneberg, 1967 og Singleton & Ryan, 2004). En slik hypotese viser dermed viktigheten av å tilpasse språkopplæring tidlig, slik at elever oppnår gode norskspråklige evner og dermed har mulighet til å integreres inn i det norske samfunnet. Mangel på god uttale fører ofte til stigmatisering, da de blir sett på som mindre intelligente (Gluszek & Dovidio, 2010), og disse barna vil dermed risikere å ende opp som taperne i skolesystemet og samfunnet (se Boyd 2003; Gluszek & Dovidio, 2010; Egeberg, 2016).

1.4 Avgrensning

Opgaven ser ikke på spesifikke språkvansker, men fokuserer mer på generell språklæring. Språkopplæring er en kompleks prosess som tar for seg flere faktorer (miljø, relasjoner, kognitive ferdigheter, osv.), men denne oppgaven fokuserer hovedsakelig på hvordan pedagogens- eller lærerens kompetanse i flerspråklig og språktilegnelse kan bidra til at barnet eller eleven oppnår optimal språkutvikling. Resultatene baseres på erfaringene fra fem ulike PPT-kontor i landet, og hvordan de gjennom deres samarbeid med barnehager og skoler opplever kompetansenivået, i tillegg til egen observasjon i barnehage. Jeg valgte å ikke intervjuer pedagoger og lærere da det kan være vanskelig å ha et objektivt syn på noe man jobber så tett på.

Jeg har valgt å fokusere på barnehage og småskoletrinnet, siden Kritisk Periode Hypotesen avgrensner denne aldersgruppen som ideell for språklæring. Oppgaven tar derfor forbehold for at hypotesen stemmer. Under teoridelen vil jeg redegjøre kort for det grunnleggende i hvordan språkopplæring skjer, og hva det vil si å være flerspråklig. Denne teorien har som hensikt å opplyse leseren i hva prosessen innebærer, selv om oppgavens drøfting ikke omhandler stegende for hvordan språkopplæring skjer. Det begrunnes i hvordan forkunnskap om språkopplæring vil være ideelt for å kunne sette seg inn i oppgavens problemstilling.

Som nevnt innledningsvis er ikke språklæring et spesialpedagogisk problemfelt før eleven ikke klarer å følge med i den ordinære undervisningen. Oppgaven vil derfor ha et forebyggende fokus, hvor målet er å unngå at eleven senere i skoleløpet skal bli tatt ut av den vanlige undervisningen på grunn av lav språkkompetanse. Jeg vil også påpeke at siden oppgaven baseres på erfaringer fra PP-rådgivere, og på egen observasjon, knyttes disse meningene til teori og ikke til egen erfaring som verken lærer eller spesialpedagog. Det innebærer at jeg som forfatter av oppgaven ikke har erfaring på området, men bruker min teoretiske kunnskap oppnådd gjennom egen pedagogiske- og spesialpedagogiske utdanning.

2.0 Teori

Jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for relevant teori knyttet til oppgavens problemstilling. Det innebærer en kort redegjørelse for hva språk er, hvordan barn tilegner seg språkkunnskap og hva det vil si å være flerspråklig. Grunnet oppgavens forankring i Kritisk Periode Hypotesen, vil en større del av teorien omhandle denne, før det redegjøres for hvordan språk er med på å skape identitet, og hva det innebærer å ha et forebyggende fokus på barns språkutvikling. Før dette ønsker jeg å definere hva det vil si å være minoritetsspråklig, hvor jeg fokuserer på hvilke rettigheter det innebærer både for barnehage og grunnskole.

2.1 Minoritetsspråklige barn

Minoritetsspråklige barn kan defineres som barn og unge med et annet morsmål enn norsk og samisk (Utdanningsdirektoratet, 2014). *Morsmål* er det eller de språkene barnet vokser opp med i hjemmet, og kan bestå av flere språk etter hvilke språk foreldrene bruker (ibid.). Når barnet lærer et nytt språk etter morsmål(ene), da ofte etter tre-års alder eller mer, vil de kunne bli betegnet som minoritetsspråklig på dette språket (Egeberg, 2016). Å være minoritetsspråklig eller ikke kunne snakke norsk, er ikke i seg selv grunn for spesialpedagogisk hjelp. Hvis barnet ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet kan det gi dem rett til spesialundervisning (opplæringsloven, 1998, §5-1). Det ordinære tilbudet for barn og unge i barnehager og skoler skal kunne tilfredsstillende språkstimulering på et slik nivå at barnet tilegner seg tilstrekkelig norskkunnskaper. Hvis barnet gjennom det ordinære tilbudet ikke utvikler et godt språk, kan det være nødvendig med spesialpedagogisk hjelp. Her vil det være viktig for barnehage og skole å sørge for tilpasset oppfølging av barnet.

2.1.1 Minoritetsspråklige i barnehagen

I 2021 ble det registrert i overkant av 52 000 minoritetsspråklige barn mellom 1 og 5 år i norske barnehager (SSB, 2021). Det er 19,3 prosent av den totale andelen barn 1-5 år som går i barnehage, uavhengig førstespråk (ibid.). Siden barnehageloven ikke definerer minoritetsspråklige barn, betyr det at de har like rettigheter som barn med norsk og/eller samisk som førstespråk. Det innebærer blant annet at barn som fyller ett år innen utgangen av august samme år som det søkes om barnehageplass, har rett til plass fra og med august samme år (barnehageloven, 2005, §16). Barn som fyller ett år i september, oktober eller november, vil ha rett til barnehageplass i utgangen av de måneden de fyller år. Søknadsfristen for opptak fastsettes av kommunen selv, og alle barn har rett på barnehageplass i kommunen de er bosatt i (ibid.). Det vil si at barnet må plasseres i kommunen som familien er bosatt i, uavhengig kommunens kompetanse når det kommer til flerspråklig opplæring.

Rammeplanen for barnehage legger frem at alle barna skal få språklig stimuli, både når det gjelder sitt morsmål og det å aktivt fremme deres kompetanse i det norske språket (Utdanningsdirektoratet, 2017). Minoritetsspråklige barn har derimot ikke prioritert opptak, uavhengig av et tilsynelatende økt behov for norskspråklig stimulering. Noen kommuner og private barnehager velger å prioritere minoritetsspråklige barn ved opptak, selv om de ikke har fått lovfestet prioritet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Kommunen kan også få økonomisk tilskudd for å utøve tiltak som kan bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i barnehagen, hvis andelen barn består av minst 10 prosent

minoritetsspråklige (og det må være 50 eller flere barn) (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kommunen er da ansvarlig for å fordele tilskuddet til barnehagene eller andre tjenester.

2.1.2 Minoritetsspråklige i skolen

Alle barn i Norge har både rett og plikt til grunnskoleopplæring. For de barna som flytter til Norge fra et annet land, starterplikten til skolegang når det er sannsynlig at barnet skal være i Norge lengre enn tre måneder (opplæringsloven, 1998, §2-1). Elever kan i noen tilfeller få fritak for opplæringsplikten gjennom en sakkyndig vurdering som anbefaler fritak for eksamenskarakter. Disse elevene vil ha rett til å fullføre grunnskoleutdanning på et senere tidspunkt. I opplæringsloven (1998) paragraf 2-8, står det at elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring inntil de har tilegnet seg nok språkkunnskap til å kunne følge med i den ordinære undervisningen. *Særskilt språkopplæring* er en samlebetegnelse for atskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Elever uten tilstrekkelige norskkunnskaper har rett til opplæring i eget morsmål (opplæringsloven, 1998, § 2-8), hvor hensikten er at elevene skal lære å bruke språk gjennom det språket de best behersker. Det innebærer at elever kan ha lesetrening på sitt førstespråk (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I 2020 var det 1827 grunnskoleelever som bare hadde morsmålsopplæring, mens 907 grunnskoleelever hadde både morsmåls- og tospråklig fagopplæring (SSB, 2020b). Her kan det være mørketall, siden en slik opplæring forutsetter at kommunen har mulighet og kompetanse til å gi morsmålsopplæring. Særskilt norskopplæring og/eller morsmålsopplæring er ment som overgangstiltak til eleven har nok språkkunnskap til å kunne følge med i den ordinære undervisningen på skolen, og fagene består derfor ikke av karaktervurdering. En slik nivåbasert overgangsplan forutsetter at lærere har kunnskap om når eleven har tilegnet seg tilstrekkelig med språkkunnskap.

2.2 Språktilegnelse

Språklige ferdigheter er viktig for å kunne kommunisere, tenke og lære. Formålet med teori om språktilegnelse er å identifisere de delene av språktilegnelse som er universale (Ellis, 2015), altså å forstå hva som er felles for de aller fleste når det kommer til hvordan man lærer språk. Her kan det skilles mellom *språktilegnelse* og *språklæring*. Førstnevnte finner sted i uformelle settinger, hvor man aktivt stimuleres av språket gjennom dagligdagse handlinger (Krashen, 1976). Språklæring skjer i en formell setting, ofte i et klasserom, hvor målet er å øke egen kunnskap om språket (ibid.). En kan med andre ord si at språktilegnelse ofte skjer uanstrengt, mens språklæring krever kognitiv bevissthet i form av mental organisering. Før jeg videre redegjør for hvordan barn tilegner seg språk, føles det nødvendig å definere hva språk er.

2.2.1 Hva er språk?

Vi mennesker har en unik evne til å kommunisere med hverandre gjennom verbale ytringer. *Språk* kan defineres som «systemer av regler for danning av ytringer» (Uri, 2004, s. 13), hvor ulike samfunn har ulike systemer. Det finnes ingen fasit som fastslår når menneskespråket oppsto, og de eneste bevisene vi har tilgang til er skriftlige tekster som er rundt 5000 år gamle (Uri, 2004). De fleste lingvister tror mennesket hadde språk

så lenge homo sapiens sapiens arten har eksistert, basert på rekonstruksjoner av hjerne og taleorganer (ibid.). Det stilles også spørsmål rundt språkets utvikling; stammer alle språk fra ett urspråk eller var det flere språk som utviklet seg parallelt? Her finnes det heller ikke noe konkret svar, men flere tror språk oppstod rundt samme tid på flere ulike plasser i verden (ibid.). Dette begrunnes i hvordan man ser sammenhenger mellom ulike språks fonologi, som har ført til at språk har blitt plassert i språkfamilier.

Som nevnt tidligere kan språk defineres som ulike systemer av regler for hvordan man danner ytringer. Bloom og Lahey (1978) ser på språk gjennom tre deler som er gjensidig avhengig av hverandre; innhold, bruk og form. *Innhold* viser til språkets meningsbærende funksjon, altså hvordan ulike ord, fraser og setninger skaper ulik mening. *Bruk* ser på hvordan språk er sosialt betinget; hvor mening er avhengig av konteksten det skapes i. Den siste delen er *form*, som handler om det rent praktiske knyttet til grammatikk, uttale og prinsipper. Her finner vi regler om *fonologi*, som er læren om språklydenes funksjon i språket (Ryvold mfl., 2019). Språklyder består av ulike *fonemer* som er de minste lydenhetene i språket med betydnings skillende funksjon (Uri, 2004). For eksempel består ordet «bil» av tre fonemer: /b/, /i/ og /l/. Antallet fonemer varierer på språket, men det er vanlig med mellom 30 og 40 ulike fonemer i hvert språk (ibid.). Denne oppgaven har størst fokus på regler om språklydene, og velger derfor å ikke redegjøre for de andre kategoriene.

2.2.2 Hvordan barn lærer språk

Det er stor uenighet om hvordan barn lærer språk, men den kanskje mest kjente debatten fant sted gjennom 50-tallet mellom Skinner og Chomsky. Den amerikanske psykologen B. F. Skinner mente at barn lærer språk gjennom å bli utsatt for språk, mens den amerikanske lingvisten Noam Chomsky mener at barn er født med et universelt anlegg for språk (Uri, 2004; Ellis, 2015). Dette ble starten på en pågående debatt mellom behavioristene og nativistene.

Ifølge behavioristisk språktilegnelse, lærer barn språk slik de lærer alt annet; gjennom å erfare. Her er det snakk om at barn utvikler språk i universelle faser, uavhengig morsmål (Uri, 2004). Slik teori kan sees i lys av Jean Piagets utviklingsstadier, som består av fire universelle utviklingsstadier ethvert barn må igjennom for å utvikle intelligens (Huitt & Hummel, 2003). Den første fasen er den *sensomotoriske fasen*, hvor barnet er mellom 0-2 år, og skal utvikle en forståelse for det rundt dem. Et eksempel på noe som skal oppnås i denne fasen, er hvordan barnet skal kunne forstå at et objekt ikke forsvinner fra verden hvis noen tar objektet vekk fra deres synsvinkel. Den *pre-operasjonelle fasen* (2-7 år) viser til hvordan barnet utvikler en forståelse for hva ord og symboler representerer. Eksempelvis, at barnet ser en hest og vet at det er et stort dyr som det er mulig å ri på. I den *konkret-operasjonelle fasen* (8-11 år) kan barnet løse problemer med å visualisere, og de har dermed fått en mindre ego-sentrisk verdensforståelse. Den siste fasen, *abstrakt- eller formaloperasjonell fasen* viser til tiden etter 11-årsalderen, og refererer til hvordan barnet har utviklet forståelse for abstrakte konsepter, hvor de har mulighet for kritisk tenkning. Det er de to første fasene som er mest relevant for denne oppgaven, da det er her språkforståelsen får sin grunnmur.

Nativistene mener at barn blir født med iboende kunnskap om grammatikk og fonetikk, noe de blant annet begrunner i hvordan alle barn har like baby-lyder til tross for geografisk plassering. Når barn blir utsatt for språklig stimulus, vil de kunne forstå

hvilken grammatikk og fonetikk de skal forholde seg til (Chomsky, 2006). Gjennom input vil barn utvikle et vokabular, men den grammatiske- og fonetiske forståelsen vil allerede være tilgjengelig gjennom deres medfødte språkmodul (ibid.). En lik tankegang kan også sees hos Rygvold mfl. (2019) som mener at barn lærer deler av morsmålet sitt før de blir født, siden de kan høre tonefall, rytme og vokaler i mors mage. De første månedene av barnets liv handler om å øve seg på å gjengi tonefallsmønstre og språklydene fra miljøet de er i, og i løpet av de tre-fire første leveårene har de fleste barn lært seg de mest grunnleggende ferdighetene i sitt/sine morsmål (ibid.).

2.2.3 Flerspråklighet

Hvis barnet i sine første leveår blir utsatt for to språk på samme tid og med lik vekt, vil det være to *førstespråk* (også kalt morsmål). Et eksempel på to førstespråk kan være hvis det brukes to ulike språk i hjemmet, slik at barnet lærer begge språkene likt. *Andrespråk* refererer til språk som læres etter opplæring av førstespråk (Rygvold mfl., 2019). For å skille mellom førstespråk og andrespråk, vil oppgaven bruke begrepene L1 (language 1) og L2 (language 2), hvor L1 refererer til barnets førstespråk/morsmål og L2 er andrespråk. Utvikling av første- og andrespråk har mange likheter, og språkutviklingen følger stort sett de samme stadiene (Morken & Karlsen, 2019). Den største forskjellen vises ofte i tempoet for språkutviklingen.

Når man lærer et nytt språk, kunne det tenkes at man bare trenger å lære de nye ordene for det man allerede kan. Slik er det dessverre ofte ikke. Ulike språk har ulike begreper, noe som viser til en sosial konstruktivistisk forståelse av hvordan menneskets oppfattelse av verden skapes ut fra språket vi bruker. Et eksempel på dette er hvordan noen kulturer har flere ord for snø, da deres hverdag preges av hvordan type snø som dekker landskapet. For å kunne direkte overføre betydninger for ord, forutsetter det at barnet har kjennskap til ordets innhold og bruk (Egeberg, 2016). For å videre bruke eksemplet over om snø, kan det hende at barnet gjenkjenner hva snø er, og det kan derfor oversettes til norsk. En slik overførbarhet bidrar til at barnet lærer ordet, men en rekke kvaliteter kan mistes i oversettelsen. Slike kvaliteter kan relatere til snøens art, altså om det er skare, is, slaps eller pudder. Flerspråklighet vil ifølge Kritisk Periode Hypotesen utvikles best gjennom barndommen.

2.3 Kritisk Periode Hypotesen

Spørsmålet om hvorvidt det finnes en kritisk periode for språkutvikling har skapt stor debatt blant forskere, og det finnes enda ikke en fasit. *Kritisk Periode Hypotesen* (engelsk: «Critical Period Hypothesis») defineres som en periode i barnets utvikling hvor en spesiell egenskap eller kompetanse må skaffes for at den skal få full blomstring hos individet (Singleton & Ryan, 2004). Rod Ellis (2015) argumenterer for at Kritisk Periode Hypotesen støtter Chomskys syn på språk, som innebærer at barn er født med et universalt språk. Chomskys nativistiske teori og Kritisk Periode Hypotesen viser begge til en periode i barnets liv hvor de har tilgang til språktilegnelse uten å legge inn mye kognitiv anstrengelse. Voksne mister tilgang på denne universale språkforståelsen, og er derfor avhengig av kognitive verktøy slik som fornuft og erfaring når de skal lære et L2. Når perioden starter og hvor lenge den varer er det uenighet om.

Eric Lenneberg (1967), som av flere blir definert som Kritisk Periode Hypotesens far når det kommer til språkutvikling, har definert denne perioden med at den starter når barn

er to år og slutter når de kommer i puberteten (Bongaerts, Planken & Schils, 1995; Singleton & Ryan, 2004). Lenneberg begrunner dette i sin forskning på døve barn, hvor de som blir født døve ikke tilegnet seg språk, mens de som mistet hørselen etter sine første leveår fortsatt hadde språklige verktøy når det kom til utvikling av det verbale språket (Singleton & Ryan, 2004). Han konkluderte videre med at språk ikke kan utvikles før kroppen har nådd rett nivå av utvikling, noe som ofte skjer etter barnet er to år. En slik påstand støttes gjennom Piagets utviklingsstadier, hvor barn som har fylt to år begynner å utvikle forståelse for ord og symboler. Lennebergs startperiode for hypotesen kan motbevise, da barn ofte utvikler språk før de har fylt to år. Eimas mfl. (1971) oppdaget i sin forskning at spedbarn på én- og fire måneder kan skille mellom ulike fonemer. I likhet med dette, påstår Stark (1986) i sin forskning på før-tale-fonologiske segmenter at det finnes definerbare nivåer eller stadier hos spedbarnets verbale utvikling i de første 12 levemånedene. Hun definerer nivåene som: refleksiv gråt og uvirksomme lyder, «cooing», verbal lek, etterlignende babling og ikke-etterlignende babling. At flere barn utvikler språk før to-årsalderen kan gjøre det mer utfordrende å avgrense hypotesen til spesifikke aldre, men hypotesen forutsetter at individet har en utviklet hjerne.

Ifølge David Michael Singleton og Lisa Ryan (2004) har det hos forskere oppstått en normalisert idé om at den umodne hjernen har mer plastisitet enn den modne hjernen. Dette innebærer at en utviklet hjerne er mer formbar og fleksibel enn en ferdig utviklet hjerne. En slik forståelse kan støtte opp under teori om en kritisk periode for språkutvikling, da hjernen i større grad formes og kan derfor ta i mot flere språkverktøy i form av språkregler. Her påpeker Singleton & Ryan (2004) at det ikke har blitt bevist at nedgang i plastisitet spesifikt påvirker hjernestrukturene som styrer språket. David Birdsong (2006) sammenlignet litteratur om den aldrende hjernen, og konkluderte med at kognitive funksjoner som er relevant for språklæring (slik som arbeidsminnet, rask kategorisering og nedbryting av språksegmenter og språkproduksjon) reduseres jevnt etter ungdomsårene. Hjernen vil med andre ord være mest mottakelig for språktilegnelse før man har blitt voksen.

Singleton og Ryan (2004) påpeker at man over lengre tid har tatt for gitt at et voksent menneske bare bruker en side av hjernen, da spesielt venstre side. Senere har forskere hevdet at skader på denne hjernehalvdelen har ulike konsekvenser for individets språkfunksjoner, men bare hvis individet er over en viss alder (Penfield & Roberts, 1959). Wilder Penfield og Lamar Roberts (1959) rapporterer at både barn og voksne kan bli språkløse etter skade på venstre hjernehalvdel, men barn vil ofte lære å snakke igjen etter bare noen måneder. Dette begrunner de i at barn kan flytte språkegenskapene fra den dominante hjernehalvdel til den andre hjernehalvdelen; altså fra venstre til høyre hjernehalvdel. De påstår at det finnes mange eksempler på barn under fire år som har fått skade på venstre hjernehalvdel, men kan snakke igjen uten noen tegn til skade. Videre påpeker Penfield og Roberts (1959) at hvis individer over 20 år får skade på venstre hjernehalvdel, kan det ha så store konsekvenser at de aldri kan snakke igjen. Når det er sagt, fastslår Singleton og Ryan (2004) at det finnes forskning som viser at skade på venstre hjernehalvdel vil påvirke språket til både barn og voksne.

René Coppieters (1987) utførte et studie på hvorvidt innvandrere til Frankrike kunne oppnå en innfødt lignende uttale, og konkluderer med at perfekt uttale ikke kan tilegnes etter puberteten. Da Birdsong skulle gjenskape Coppiteters studie, fikk han ikke samme resultat. I 1992 gjenskapte Birdsong den originale studien fra 1987, hvor Copperties

sammenlignet 20 innfødte franskmenn med 21 som var svært dyktig i fransk, men som hadde lært språket som L2. Den originale studien fant store forskjeller mellom de to gruppene, mens replikasjonen viste at det ikke var noe forskjell mellom de som hadde fransk som L1 og de som lærte språket som L2 (Birdsong, 1992). Birdsong (2006) understreker at han har sett bevis for Kritisk Periode Hypotesen i sin tidligere forskning, men påpeker at en slik praksis ofte er med på å forenkle fenomenet språktilegnelse, og polariserer teori om hvordan individer kan lære språk. Hypotesen bidrar også til at man glemmer faktorer slik som motivasjon, psyko-sosiale tilknytninger til språket, evnenivå og lærestrategier (ibid.). Her er Birdsong (2006) klar i sin mening om at alle har mulighet til å lære et svært høyt nivå av andrespråk, hvis man møter situasjonen uten fordommer, og hvor man tar stilling til individets biologi (det er her alder kommer inn), affektive faktorer, og kognitive- og språklige evner.

2.3.1 En kritisk periode for andrespråk

Når det kommer til hvorvidt det er best å lære et andrespråk som barn eller voksen, finnes det en rekke argumenter for begge sidene. Kritisk Periode Hypotesen vil da være hovedargumentet for å lære et eller flere L2 i en tidlig alder, da hjernen er mer mottakelig for språktilegnelse. Dette blir vist gjennom en rekke studier, blant annet Asher og Garcia som i 1969 gjennomførte en studie med 71 kubanere som migrerte til USA, hvor de konkluderte med at jo yngre barnet var når de kom til USA, desto høyere var sjansene for at de hadde en innfødt-lignende aksent (Singleton & Ryan, 2004). Seliger, Krashen og Ladefoged (1975) fant på midten av 70-tallet, da de intervjuet 194 voksne som hadde migrert til USA og Israel i ulike aldre, at de som migrerte før eller når de var ni år hadde en aksent på nivå med innfødte. Respondentene som migrerte da de var 16 år eller eldre, rapporterte at de selv opplevde å ha en fremmed aksent (Seliger, Krashen & Ladefoged, 1975). Et annet studie ble gjennomført av Oyama (1978), hvor hun så på italienere som migrerte til USA mellom alderne seks til 20 år, hvor botiden i USA varierte mellom fem og 18 år. Resultatene viste at de som kom til USA før tenårene hadde nær innfødt språkforståelse, mens de som kom etter tenårene viste svakere språkforståelse for deres L2. Oyama (1978) konkluderer med at hennes funn støtter en Kritisk Periode hypotese.

Singleton og Ryan (2004) argumenterer for at man gjennom L1-tilegnelse, utformer visse vaner og regler som kan være vanskelig å gi slipp på når man skal lære et L2. De skriver:

As far as L2 acquisition is concerned, this is represented as the formation of another set of habits but with the complication of influence from the first set of habits. On this other view the younger learner is more efficient at acquiring an L2 because '(h)e does not have the set of reflexes and habits which the adult has acquired and practiced (Singleton & Ryan, 2004, s. 122).

De mener med andre ord at barn som lærer språk ikke har internalisert vaner og regler som vil være med på å forme hvordan de lærer et nytt språk, mens voksne vil ta i bruk tidligere kunnskap når de lærer nye språk. Videre argumenterer Singleton og Ryan (2004) for at unge barn lærer fonologiske lyder uavhengig av hverandre, mens voksne kategoriserer de ulike språkene i forskjellige fonologiske bokser (dette viser til Piagets assimilering og akkomodasjon). En slik kategorisering kan være med på å sette grenser for språklæring, da noen vil oppleve å bruke tid på å hente opp organisert kunnskap

isteden for å spytte ut ord og fonemer instinktivt slik som barn ofte gjør. Dette bekreftes i David P. Ausubels (1964) påstand om at barn har en fordel når det kommer til språktilegnelse, da spesielt uttale, siden de ikke har blitt sosialisert til å ikke lengre tørre å prøve. Dette vil ifølge Ausubel (1964) føre til at barn våger mer når de lærer nye ting, i tillegg til at de enda ikke har opplevd like mange frustrasjoner innenfor læringsmiljøet, og de har derfor ikke utviklet et mer negativt og selvkritisk blikk til egen læring.

Når det kommer til den andre siden, altså å lære et L2 senere i livet, kan det brukes som en fordel i og med at man har mulighet til å ta i bruk tilgjengelig språkkunnskaper fra L1. Singleton og Ryan (2004) påpeker at å lære språk i voksen alder er et resultat av formell instruksjon, hvor man tar i bruk de læringsverktøyene man har utviklet i løpet av livet, noe som kan styrke læringsresultatet. Her argumenterer Ausubel (1964) for at voksne kan ta i bruk resonnement og erfaring, og dermed føre en deduktiv form for språklære, mens barn vil ha en «mindre effektiv» induktiv språklæringsprosess, siden de ikke har nok kunnskap for å kunne resonnerer seg frem til språklæring.

Ifølge David Singleton (1995), kan det virke som at eldre L2-lærende har en fordel når det kommer til L2 fonologi (da de kan bruke kunnskapen fra deres L1 når de lærer et L2), men det varer ikke lenge, da yngre lærende ser ut til å raskt overgå de eldres kompetanse. Singleton (1995) viser her til en studie utført av Snow og Hoefnagel Höhle, hvor de ser på engelsktalendes tilegnelse av nederlandsk. Av de 136 som deltok i studien, var det de eldre som hadde fordel i starten, men så overgikk de yngre deres nivå etter så kort tid som 18 måneder senere. Ifølge Bongaerts, Planken og Schils (1995) finnes det flere tilfeller hvor voksne L2-lærende, i likhet med yngre lærende, har tilegnet seg innfødt-lignende kompetanser innenfor vokabular, morfologi og syntaks, men som fortsatt har en merkbart fremmed aksent. Dette begrunnes i argumentet at det biologisk sett er nært umulig å lære å snakke et annet språk uten en fremmed aksent etter at kroppen er ferdigutviklet, da fonologi og nevromotoriske ferdigheter henger sammen (Bongaerts, Planken & Schils, 1995). Videre påpeker Bongaerts, Planken og Schils (1995) at det finnes tilfeller hvor voksne som lærer et nytt språk tilegner seg nærmest perfekt uttale. Singleton (1995) viser til hvordan fonologi av noen teoretikere blir sett på som det minst viktige aspektet når det kommer til L2-ferdigheter. Argumentet er da at aksent betyr lite til ingenting, og vil ikke reflektere individets språkkunnskap.

2.4 Språk som identitetsskapende

Richard Jenkins (2004) definerer *identitet* som vår menneskelige kapasitet til å, gjennom språk, vite hvem som er hvem. Det involverer å vite hvem vi er og hvem andre er. En slik forståelse er en prosess, og er derfor ikke noe man *har* men noe man *gjør* (Jenkins, 2004). Ivar Frønes (2013) mener også at identitet er noe man gjør, og at man derfor aktivt velger egen identitet. Vi kan av den grunn hele tiden endre identitet gjennom blant annet eget forbruk eller språk. Gjennom å se på identitet som en prosess, og ikke som en statisk kjerne, betyr det at man aktivt former egen identitet gjennom egne valg. Identitet vil derfor konstant være i forandring. Jenkins (2004) påpeker at identitet kan være emosjonelt bundet, og vil da kunne påvirke individers valg. En slik emosjonell identifisering krever at individet gir det makt. Eksempelvis kan ulike individer ha ulike emosjonelle tilknytninger til nasjonaliteter, flagg eller språk. Et individs nasjonalitet kan dermed bli en del av deres identitet, siden tanken om et eget fellesskap vekker emosjonelle aspekter hos individet. Det vil nå redegjøres for hvordan språk kan være med på å skape identitet, ved å bruke teori om språklig kapital og stigma.

2.4.1 Språklig kapital

Den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu skriver om *habitus* som feltteori, som i utgangspunktet handler om hvordan våre handlinger og tankemåter defineres ut fra hvilke spillebrikker våre foreldre har videreført til oss. Bourdieu (1993) forklarer *habitus* som en form for etos, da det viser til individets moral og livsholdning. Det som skiller *habitus* fra etos, er hvordan *habitus* viser til vaner og verdier som kroppsliggjøres og blir en grunnmur for vår identitet (Bourdieu, 1993). *Habitus* viser til individets *habits* (norsk: «vaner»), og hvilke vaner man har gjort en del av sin identitet, noe som kan synliggjøres i for eksempel måten man kler seg, hvordan man går, talemåte og/eller hvilken bil man kjører.

Habitus formes av hvor mye *kapital* vi har, noe som kan forklares som hvilke spillebrikker vi har tilegnet oss. Disse spillebrikkene videreføres fra våre foreldre, noe som viser til hvordan ulike familier reproducerer egen plass i det sosiale hierarkiet. Ifølge Bourdieu (1993) finnes det tre hovedkategorier; sosial-, økonomisk- og kulturell kapital. *Sosial kapital* viser til nettverket ditt, altså venner, familie, kollegaer, naboer og bekjente (Bourdieu 1993). For å ha god sosial kapital, handler det ikke nødvendigvis om hvor mange du kjenner, men hvem du kjenner, da ditt nettverks kapital vil reflektere din egen kapital. *Økonomisk kapital* handler om samlet inntekt, noe som i denne oppgaven vil vise til foreldrenes inntekt. Det kan her være relevant å påpeke hvordan vi i Norge har gratis og påbudt skolegang for alle barn, noe som vil bidra til at alle har mulighet til å utjevne sosial kapital gjennom utdanning. Før i tiden var det mer vanlig å reproducere familiens økonomi, da familiebedrifter, gårder og kjønnsidentitet gikk i arv. *Kulturell kapital* er mer direkte korrelert med samfunnsverdier, og er ofte mer synliggjort enn de andre to. En slik kapital kan innebære hva du drikker med maten, hvilken litteratur du leser og hva du liker å gjøre på fritiden. Kulturell kapital vil også være hvordan vi prater, og denne oppgaven vil bruke *språklig kapital* som en underkategori til kulturell kapital, da språk og kultur kan oppleves som tett knyttet.

Vår plassering i det sosiale rom vil baseres på hvor mye kapital man har innenfor de tre ulike kategoriene, noe som bidrar til å skape et sosialt hierarki (Bourdieu, 1993). Livet er med andre ord en kamp om å tilegne seg mer kapital. Bourdieu (1993) beskriver fenomenet *symbolsk vold* som når de som er høyere i hierarkiet prøver å undertrykke de som er under. En slik symbolsk vold vil være med på å reproducere verdien til de ulike sosiale feltene, og det vil derfor være nødvendig å undertrykke de som er lavere i hierarkiet, slik at de øvre sosiale feltene beholder sin verdi. Skolen som institusjon vil få en makt av samfunnet, noe som skaper et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev, da læreren har mer kapital enn barna (i form av blant annet kunnskap). Bourdieu (1993) mener derfor barn bare vil kunne respektere og høre på deres lærer om de har likheter i kapital, og da vil lingvistisk kapital være pekepinnen på individets sosiale kapital. Eksempelvis vil barn med lav lingvistisk kapital kunne oppleve det som vanskelig å forstå seg på lærere med høy lingvistisk kapital, eller så kan barn med høy lingvistisk- og sosial kapital oppleve å se ned på lærere med lavere lingvistisk kapital, da de tar etter foreldrenes oppfatninger. Bourdieu (1993) viser derfor til hvordan språk kan skape skiller i klasserommet.

Bourdieu (1993) påpeker at det vil være mulig å endre *habitus* (og dermed endre plassering i det sosiale feltet) gjennom å endre økonomisk kapital, da økonomisk- og sosial kapital ofte henger sammen. En øking av økonomisk kapital skaper også mulighet

til å endre kulturell kapital. Skolen bidrar også til endring av elevenes habitus, ifølge Bourdieu (1993), da lærerne har mulighet til å forme elevenes lingvistiske habitus, noe som kan bidra til å gi dem sosial kapital i det sosiale rom. Dårlig språklig støtte i skolen kan bidra til å skade individet, da lav lingvistisk kompetanse ofte fører til stigmatisering.

2.4.2 Språklig uttale og stigma

Erving Goffman (1963) definerer *stigma* som en egenskap som reduserer noen fra en hel person til en mindreverdige person. Det innebærer at et individ besitter kvaliteter, både fysiske og psykiske, som blir sett på som mindre verdifulle av samfunnet. Her presenterer Goffman (1963) eksempler om hvordan slaver hadde merker og symboler gravert inn i huden for å representere deres lave status i samfunnet. I dagens samfunn er ikke stigma like kroppslig synlig, men viser mer til «skammelige» kvaliteter. En av disse kvalitetene kan være lav lingvistisk kapital, eller lav fonologisk mestring av språk.

Ifølge Agata Gluszek og John F. Dovidio (2010) er aksent, altså måten man uttaler ord på, en viktig del av individets identitet, da den inneholder en betydelig mengde sosial informasjon. Selv om aksent ikke er representativt for språkkunnskap og språkmestring, siden fonologi er en nevro-motorisk egenskap som er vanskelig å endre etter puberteten (Bongaerts, Planken & Schils, 1995), oppstår ofte stigma som et resultat av at disse to blir direkte sammenlignet (Gluszek & Dovidio, 2010). I sin studie av hvordan aksent skaper stigma, skriver Gluszek og Dovidio (2010) at individer med aksent generelt blir sett på som mindre intelligent og mindre lojal enn de uten aksent. De påpeker også at desto sterkere aksenten er, desto lavere status får de i samfunnet. Når det kommer til hvilke aksenter som er bedre, mener flere forskere at det ikke finnes noen aksenter som er estetisk finere enn andre, og at aksentens status hovedsakelig er basert på samfunnsnormer (ibid.).

Det er ikke bare voksne som dømmer basert på fonologiske evner; selv barn er bevisst på hverandres ukjente aksent. For barn i USA, ble det vist at en fremmed aksent hadde større negative indikatorer enn rase, og de ville heller leke med barn som hadde samme aksent som dem selv (Gluszek & Dovidio, 2010). Franske barn ville også bare leke med barn som hadde samme aksent som dem selv, men her var ikke regionale aksenter like negativt som fremmed-aksenter (ibid.). Når det kommer til barns syn på voksne med aksent, opplevde William A. Corsaro i sin studie av barnets verden, at de italienske barna behandlet han som likesinnet siden han hadde en amerikansk aksent når han snakket italiensk (Corsaro & Molinari, 2000). Han opplevde at barna var bevisst på at han hadde et «handikap» (å kommunisere problemfritt på italiensk), som førte til at han av andre voksne ble stemplet som annerledes. Denne «annerledesheten» skapte et fellesskap blant Corsaro og barna, da de også opplevde egen identitet som separat fra de voksne, og han opplevde derfor flere situasjoner hvor det virket som at barna passet på han.

Språk som identitet blir internalisert i en tidlig alder, noe som vises gjennom Julie Dobrow og Calvin Gidneys (1998) studie av bruk av dialekt i barns underholdning. Dobrow og Gidney (1998) kodet en rekke personlighetstrekk og visuelle markører for ulike kjente barne-karakterer, hvor de fant at skurkene ofte hadde en fremmed-aksent. Deres studie så på amerikansk underholdning, hvor det argumenteres for at skurkene reflekterer de samme skurkene USA hadde under andre verdenskrig og den kalde krigen; altså russiske-, østeuropeiske- og tyske aksenter (Dubrow & Gidney, 1998). Disse resultatene kan forklares ut fra Gluszek og Dovidios (2010) argument for at man

dømmer andres aksent basert på hvor de er fra, da man internaliserer egen nasjons politiske holdning til andre land. Videre oppdaget Dobrow og Gidney (1998) at filmer som Aladdin, hvor handlingen skjer i Midtøsten, ikke bruker de samme lingvistiske egenskapene som kan forventes når karakteren kommer derfra. Det samme gjelder for Norge, hvor karakterene dubbles over til østlands-dialekt, isteden for å vise hvordan en slik dialekt ville hørt ut på norsk, og dermed ufarliggjøre de menneskene som snakker slik allerede i en tidlig alder. I 2016 sier programredaktør for NRK Super (en egen TV-kanal for barn) Hildri Gulliksen at: «[h]os oss kommer både skurkene og heltene fra for eksempel Trøndelag. Vi skal ikke bidra til stigmatisering av noen dialekt, men derimot gjøre alle dialekter til noe naturlig» (Grov, 2016, s. 12). Her er det snakk om lokale, norske dialekter, og det nevnes ikke noe om de som har en fremmed-dialekt. Å introdusere barn til ulike dialekter i en tidlig alder kan bidra til at de vokser opp uten stigma som direkte korrelerer aksent med intelligens, noe som kan åpne til et mer inkluderende jobbmarked.

2.4.2.1 Fonologisk stigmatisering på jobbmarkedet

Som nevnt tidligere, viser Gluszek og Dovidio (2021) hvordan aksent fører til at individer blir sett på som mindre intelligente, noe som ofte vil påvirke deres attraksjon på jobbmarkedet. Sally Boyd (2003) skriver om lærere i Sverige med fremmede aksenter, hvor aksenten er med på å ekskludere individer fra å bli ansatt i jobber de er kvalifisert for. Hun mener at aksent kan være med på å stemple noen som mindre kompetente, noe som må bevisstgjøres blant arbeidsgivere og lærere, slik at man kan bekjempe slike fordommer. Boyd (2003) skriver: «the injustice arises when we allow this judgement to play an inordinately major role in determining our judgements of their language proficiency as a whole and of their professional competence» (s. 294). Samfunnet må med andre ord begynne å normalisere fremmed aksenter, slik at man ikke automatisk dømmer noen basert på deres fonologiske uttale.

I en artikkel om språklig intelligens og uttale av L2, skriver Joan C. Mora og Isabelle Darcy (2017) at fonologisk uttale er det område innenfor språklære med størst sprik når det kommer til ferdighet. Det er med andre ord høy variasjon i hvordan individer mestrer uttale av L2. Her er det dessverre de med lavest fonologisk mestring som vil møte på de største problemene, siden det å ha en fremmed aksent kan hindre kommunikasjon og føre til at de blir stemplet med en rekke negative stereotyper (Mora & Darcy, 2017). En mulig forklaring på hvorfor individer med fremmed aksent opplever å bli avvist eller ekskludert, kan være at de med innfødt aksent opplever det å ha samtaler med individer som har fremmed aksent som angstvekkende (Gluszek & Dovidio, 2010). Dette vises også for individer som selv opplever å ha en fremmed aksent, som i studiet til Gluszek og Dovidio (2010) ofte var enig i at det var anstrengende å snakke med andre.

I sitt studie av lærere som har migrert til Sverige, poengterer Boyd (2003) at skolen verdsetter et standardisert språk, noe som fører til segregering av de som ikke mestrer språket. Mennesker som enten ikke kan, eller velger å ikke uttrykke seg selv i henhold til den sosiale normen, vil ofte bli kategorisert som ulogisk, uintelligent og/eller uverdigg andres oppmerksomhet og betraktning (ibid.). Lærere som ikke klarer å forholde seg perfekt til det standardiserte språket vil dermed påføre seg stigmatiserende merkelapper. Når det kommer til hvordan disse lærerne blir behandlet av kollegaer og elever, viser det seg at språkbarriere ble skylden for stort sett alle kommunikasjonsproblemer (ibid.). Her mener Boyd (2003) at det er en klar forskjellsbehandling mellom lærerne som ble født i

Sverige og de som har migrert til landet, siden svenske lærere fikk kommentarer basert på deres kompetanse hvis det var problemer i klasserommet og ikke en språkbarriere. Språkbarrieren skapte også tvil hos de andre lærerne på hvorvidt læreren med en fremmed aksent ville kunne håndtere vanskelige situasjoner i klasserommet (ibid.). Uttale ble derfor direkte korrelert med deres pedagogiske kompetanse. Boyd (2003) konkluderer med at språkkompetanse spiller en viktig rolle i å forme førsteinntrykk, hvor man dømmer personens kompetanse og egnethet. Det er derfor viktig at institusjoner som barnehager og skoler er med på å utjevne de faktorene som kan bidra til stigmatisering.

2.5 Tidlig forebygging

Forebyggende tiltak har som hensikt å motvirke utvikling av problemer (Hagtvet & Klem, 2019), noe som kan være relevant for barn som må lære ett eller flere L2, for å kunne følge med i undervisningen. Den unge hjernen er i spesielt hurtig utvikling, og språklig forebygging vil ofte være nødvendig å utføre når hjernen er plastisk (ibid.) (en slik oppfatning ser man også i Kritisk Periode Hypotesen). Tidlig forebygging stiller krav til pedagogers og læreres kompetanse, rutiner og tverrfaglige samarbeid.

Når det kommer til flerspråklige barn, vil tidlig forebygging hovedsakelig være *primærforebyggende tiltak*, som vil være allmenne forebyggingstiltak innenfor det ordinære utdanningssystemet (Hagtvet & Klem, 2019). Her settes tiltakene inn før problemet oppstår, noe som tilsier at barnehager og skoler skal stimulere barnets språklæring før språkutviklingen blir et problem for den generelle læringen. Hvis disse tiltakene ikke er gode nok, må det settes inn videre tiltak i form av *selektiv-/sekundær forebygging*. Eksempler på slike tiltak kan være intensive språklige støttetiltak for barn som ikke har lært tilstrekkelig norsk til å følge med i den ordinære undervisningen, slik som særskilt norskopplæring. Hvis det derimot allerede har oppstått en vanske, for eksempel hvis barnet eller eleven ikke utvikler språk etter intensiv opplæring, kan det være grunn for *problemgrensende-/tertiær forebygging*. Slik forebygging knyttes ofte til svært risikobelastede miljøer og/eller barn med medfødte eller tidlig identifiserbare utviklingshemming (ibid.). Mange av barna og elevene som faller under denne kategorien har rett til spesialundervisning.

Tidlig forebygging kan innebære å bygge opp de positive kreftene barnet besitter, og forsterke disse, slik at barnet senere kan møte motstand med erfarte verktøy. *Resiliens* (engelsk: «resilience») viser til barnets evne til å vise styrke og tilpasning til tross for psykologiske belastninger (Rutter, 2006). Barnet lager seg erfaringer i møte med motstand som senere kan brukes som beskyttelsesfaktor. Psykologen Micheal Rutter (2006) ser på resiliens som en konsekvens av individets underliggende forskjeller, og ikke som en egenskap i seg selv. Det vil si at individer vil reagere ulikt på samme type utfordring, da de besitter ulik erfaring og egenskaper. En kan av den grunn ikke generalisere hvor mye motstand et barn takler, da dette vil være helt individuelt basert på deres tidlige erfaringer. Barn (og voksne) som må integrere seg i en ny kultur kan være ekstra sårbare, da denne prosessen innebærer belastninger som kan gå ut over barnets læringskapasitet og/eller psykososiale fungering (Morken & Karlsen, 2019). Flyktninger er særlig i risikogruppen for å utvikle psykososiale vansker, og slike utfordringer kan resultere i redusert innlæringskapasitet (ibid.). Det kan være hensiktsmessig å fokusere på tidlig forebygging for barn og unge som flytter til Norge og ikke kan språket, da språkproblemer kan bidra til stigmatisering og hindre integrering.

3.0 Metode

Forskningsmetode er ulike framgangsmåter som brukes for å belyse en problemstilling eller innhente kunnskap om et tema (Kleven & Hjordemaal, 2018). Innen samfunnsvitenskapen skiller man ofte mellom kvantitativ- og kvalitativ forskningsmetode. Metodene kan brukes hver for seg eller sammen, og det er i dag vanlig å se dem som komplementære (Ringdal, 2018). I *kvantitativ forskningsmetode* blir den sosiale verden omgjort til talldata. Det innebærer at forskeren kan beskrive og forklare sosiale fenomener ved hjelp av tall. Bruk av en slik metode vil gjøre det lettere å innhente mer data gjennom store representative utvalg, og man opprettholder avstand til det som studeres (Ringdal, 2018). Avstand mellom forsker og forsøkspersoner blir en nødvendighet siden kvantitativ metode ønsker å «objektivisere» prosessene i fenomenet som studeres (Kleven & Hjordemaal, 2018). En kvantitativ forskningsstrategi er gjerne teoristyrte eller *deduktiv*, som innebærer at forskeren ser på allmenne slutninger eller lover, for så å trekke det inn i spesifikke situasjoner (Ringdal, 2018). Forskeren tester med andre ord teori ved å samle inn empirisk data.

Kvalitativ forskningsmetode er ofte tettere på fenomenet som skal undersøkes, da man her ønsker å studere fenomenet i dets naturlige omgivelser (Ringdal, 2018). Denne nærheten kan avdekke kunnskap forskeren ellers ikke ville kunne fått tak i, deriblant affektive kvaliteter. I denne forskningsmetoden skjer ofte datainnsamlingen ute i feltet (Thagaard, 2018), noe som kan ta tid og det vil derfor være mer vanlig å bruke mindre utvalg. Kvalitativ forskningsstrategi er ofte *induktiv*, som betyr at forskeren gjør logiske slutninger om enkelttilfeller for å se om det kan bli en generell regel eller lovmessighet (Ringdal, 2018). En kan her si at det er ønskelig å gjøre empiri om til teori.

Siden denne oppgaven startet med en hypotese («pedagoger og lærere har en 'vent-og-se'-holdning når det kommer til språkopplæring av innvandrerbarn»), følte det naturlig å bruke kvalitativ metode slik at jeg kunne samle inn informasjon gjennom å være tett på feltet. Dette begrunnes videre med at det kan være skille mellom hvordan pedagoger og lærere opplever egen praksis og hvordan de faktisk utfører den. En kvantitativ metode kunne bidratt til at jeg hadde nådd frem til flere, men siden det allerede finnes kvantitativ forskning på språkopplæring av minoritetsspråklige, ønsket jeg å bidra til forskningsfeltet på en annen måte. Under drøftingsdelen av denne oppgaven, vil jeg vise til en mer induktiv tilnærming til oppgavens problemstilling («hvordan er barnehager og skoler med på å bidra til at minoritetsspråklige barn skal utvikle god norskspråklig kompetanse?»), selv om oppgavens originale hypotese viser til en mer deduktiv tilnærming. Jeg har dermed valgt å bruke en *abduktiv* tilnærming; altså en blanding av deduktiv- og induktiv tilnærming. Det begrunnes i hvordan jeg først innhenter data gjennom å teste en hypotese (deduktiv) for så å drøfte meg frem til svar på oppgavens problemstilling, basert informasjonen jeg har hentet fra observasjon og intervju (induktiv). Jeg vil videre legge frem valg av forskningsstrategi, samt innhenting av data, før jeg redegjør for valgene som ble tatt angående personvern, etikk, reliabilitet, validitet og vitenskapelig tilnærming.

3.1 Observasjon

Observasjon er en kvalitativ metode som innebærer å studere sosiale situasjoner, og dermed rette oppmerksomheten mot hvordan personer forholder seg til hverandre (Thagaard, 2018). Jeg ønsket å se på relasjonen pedagog-barn og lærer-elev under

språkopplæring av minoritetsspråklige barn og elever, og hvordan pedagoger og lærere forholder seg til deres norskspråklige-utvikling. Thagaard (2018) påpeker at et sentralt spørsmål når man skal utføre observasjon, er hvorvidt observatøren skal være deltakende eller ikke. I *deltakende observasjon* ønsker forskeren å få innsikt i fenomenet gjennom å ta del i deltakerens aktiviteter og snakke med dem i felten (ibid.). En slik observasjon krever derfor at observatøren både inkluderer seg i miljøet, samtidig som de er bevisst på hva som skjer i omgivelsene rundt. *Ikke-deltakende observasjon* vil bare fokusere på hva deltakerne gjør, og observatøren velger dermed å holde seg mest mulig som en «uvitende andre». Slik observasjon kan være hensiktsmessig når forskeren er redd for at egen tilstedeværelse kan endre fenomenets gang (ibid.). Jeg valgte å utføre en ikke-deltakende observasjon, da jeg var ute etter å få innsikt i hvordan pedagoger og lærere utfører sin praksis. Begge observasjonsformene vil mest sannsynlig påvirke hvordan pedagoger og lærere utfører egen praksis, men en deltakende observasjon kunne føre til at de jeg observerte etterlignet min praksis, da de ønsker å bli oppfattet som flinke. En deltakende observasjon kunne også ført til at jeg gikk glipp av sentrale hendelser som kunne påvirke oppgavens hypotese.

3.1.1 Gjennomføring av observasjon

For å kunne gjennomføre observasjonen, tok jeg kontakt med ulike barnehager og barneskoler via mail, hvor jeg forklarte prosjektets tema og spurte om jeg fikk komme og observere hos dem. Jeg opplevde tidlig i prosessen at det skulle bli utfordrende å utføre observasjon i flere barnehager og barneskoler grunnet pandemiens harde tak rundt Trondheim kommune på det tidspunktet. Flere barnehager og skoler utrykte mangel på kapasitet som følge av smittevernstiltak, og jeg møtte på mange lukkede dører. Dette er selvfølgelig forståelig, da barnas- og elevenes helse kommer først. Før restriksjonene ble enda høyere, grunnet funn av muterte virus i kommunen, fikk jeg en melding av en pedagogisk leder som var villig til å ha meg på observasjon.

Barnehagen jeg observerte i var en avdeling med barn fra 0-2 år, hvor det var flere minoritetsspråklige barn enn norsk-fødte barn. Denne fordelingen av barn kan ha påvirket resultatet, da majoriteten av barna hadde behov for språkstimulering av både morsmål og norsk. Avdelingen besto også av tre ansatte, hvor det var en pedagogisk leder og to andre som jeg oppfattet som assistenter. Avdelingen hadde bare mulighet til å ha meg på besøk i noen timer, noe som ble begrunnet med smittevernstiltak. Siden dette var små barn skulle de sove etter lunsj, så jeg hadde observasjon fra klokken 09 til 12. En slik kort tidsperiode kan ha vist et ureelt bilde av praksisen, da det er lettere å skape et «tilfredsstillende» bilde for observatøren i noen timer, i forhold til hvordan det hadde vært å opprettholde et slikt bilde over flere dager eller uker. Dette tas i betraktning når resultatene drøftes. Observasjonen ble dokumentert gjennom feltnotater, hvor jeg skrev ned hva jeg observerte hvert 30. minutt. På denne måten unngikk jeg å tiltrekke meg for mye oppmerksomhet ved å bruke datamaskin gjennom hele observasjonen. Jeg opplevde også at det bidro til at jeg greide å være mer bevisst på hva som utspilte seg rundt meg, da jeg ikke var bevisst på å skrive notater gjennom hele observasjonen.

Selv om jeg valgte å utføre en ikke-deltakende observasjon, er det viktig å være bevisst på hvordan min tilstedeværelse kan ha påvirket miljøet. Dette vil bli diskutert mer under *3.5 Relabilitet, validitet og vitenskapelig tilnærming*, men det ble på forhånd tatt noen valg for å minske min påvirkning på miljøet. Jeg var på forhånd klar over at jeg ville

skille meg ut når jeg kom inn som fremmed med munnbind (grunnet smittevern), men prøvde så godt jeg kunne å plassere meg selv på sidelinjen. Dette gikk fint når jeg observerte en gruppe barn som skulle male, siden de var opptatt med sitt, men det ble vanskeligere når jeg observerte gruppen som lekte på «lekerommet». Her var det vanskelig å holde seg helt på sidelinjen, da barna ikke hadde forståelse for meg som ikke-deltakende forsker. De uttrykte flere ganger at jeg skulle være med i leken med å ta tak i hånden min og leie meg rundt, eller å oppsøke meg med leker. Dette kan forklares ut fra hvordan jeg og de ansatte hadde satt meg i rollen som «observatør», mens barna ikke hadde gitt meg samme rolle. For dem var jeg en potensiell lekepartner. For å opprettholde et mest mulig naturlig miljø, valgte jeg å spille med når barna initierte lek med meg, men jeg prøvde å være bevisst på hva som skjedde rundt meg til størst mulig grad. Mens jeg lekte med barna la jeg merke til at to av de tre ansatte på avdelingen ble mer stille og slappet tilsynelatende mer av. Det kan forklares med at de ikke opplevde seg overvåket av meg, og det kan derfor tenkes at jeg på en slik måte fikk et mer realistisk innblikk i deres praksis. Samme uke som jeg utførte denne observasjonen kom Trondheim kommune med strengere restriksjoner og smittevernstiltak. Dette førte til at jeg måtte endre strategi, og valgte derfor å utføre datainnsamling gjennom intervju.

3.2 Intervju

Et kvalitativt *intervju* er forankret i en fortolkende praksis hvor begge parter bidrar til å skape mening rundt informantens erfaringer (Thagaard, 2018). Dette skaper mulighet for å innhente informasjon om pedagogers og læreres praksis, uten selv å være ute i feltet. Som nevnt tidligere kan det være et asymmetrisk forhold mellom pedagogers- og læreres læringsideologi og praksis, og ved å intervju dem kunne jeg risikere å ikke få et reelt innblikk i praksisen. Opplæringsloven (1998) paragraf 5-6 viser hvordan Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling for å legge til rette for elever med særskilte behov. Dette innebærer blant annet at barnehager og skoler kan ta kontakt med tjenesten for å få råd om hvordan de kan skape et bedre undervisningsopplegg for minoritetsspråklige barn. PPT er også ansvarlig for å skrive sakkyndig vurdering om hvorvidt eleven har behov for spesialundervisning, eller hvordan bedre tilpasse undervisningen til den individuelle elevs behov (opplæringsloven, 1998, §5-3). Innledningsvis i denne oppgaven, ble det nevnt at minoritetsspråklige elever er overrepresentert blant elever som har fått henvisning om rett til spesialundervisning (Egeberg, 2016). På bakgrunn av dette, kan det tenkes at rådgiverne i PPT kan ha en mer objektiv erfaring rundt hvordan minoritetsspråklig opplæringen skjer i barnehager og skoler, enn hva pedagogene og lærerne selv har. Jeg ønsket derfor å ta kontakt med ulike PPT-kontor i Norge og høre om deres generelle oppfatninger rundt oppgavens hypotese: «pedagoger og lærere har en 'vent-og-se'-holdning når det kommer til språkopplæring av innvandrerbarn».

Informantens opplevelser kan sees med et positivistisk vitenskapssyn, da de forteller om hva de opplever og har erfart. Forskeren og informanten kan derfor samarbeide om å skape mening ut fra hva informanten forteller. For denne oppgaven valgte jeg å bruke en *uformell tilnærming* til intervju, som innebærer at både informanten og intervjueren kan ta opp temaer og spørsmål etterhvert som de kommer opp, og intervjueren har derfor ikke en klar intervjuguide med kronologiske spørsmål. En uformell tilnærming kan være en fordel å bruke når man starter opp et prosjekt, siden den åpne samtalen gir grunnlag for å tilegne seg kunnskap rundt prosjektets tema (Thagaard, 2018). En annen faktor er hvordan forberedte intervju spørsmål kan skape et asymmetrisk maktforhold mellom

intervjuer og informant (ibid.). Det vil si at jeg som intervjuer har tilegnet meg spesifikk kunnskap om de spørsmålene jeg stiller, mens informanten ikke har kommet like forberedt til samtalen. Informanten kan i en slik situasjon oppleve å måtte forsvare seg selv, da min maktposisjon kan oppfattes som at jeg er ute etter å finne feil i deres praksis. Gjennom å bruke en uformell tilnærming, og bare stille spørsmål rundt informantens erfaringer, velger informanten selv hva eller hvor mye de ønsker å dele. Jeg opplever også at en slik tilnærming passer oppgavens oppbygning, hvor jeg i starten var ute etter å samle informasjon om hvordan opplæring av minoritetsspråklige fungerer i praksis.

3.2.1 Informanter og gjennomføring av intervju

Jeg fikk mulighet til å intervju fire PPT-rådgivere fra tre forskjellige fylker i Norge. Samtalene skjedde over telefon, og alle fikk det samme spørsmålet: «hva tenker du rundt hypotesen: 'pedagoger og lærere har en vent-og-se holdning når det kommer til norskspråklig opplæring av innvandrerbarn'?». Samtalene varte i rundt 20 minutter hver, og jeg tok notater mens de snakket. Dette kan ha ført til at noe av informasjonen ble utelatt, siden jeg ikke fikk tid til å skrive alt ned. Det var personverngrunner til at jeg valgte å ta notater og ikke opptak, og jeg trengte derfor ikke godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). To av rådgiverne jobbet på samme kontor på Vestlandet, hvor en jobbet med barnehager og den andre med barne- og ungdomsskoler. Jeg snakket også med avdelingslederne på et kontor i Nordland og et i Troms og Finnmark, hvor begge forklarte at de hadde intensjon om å ta opp prosjektet mitt for de andre rådgiverne, men at de ikke hadde hatt mulighet. De valgte derfor å komme med egne erfaringer, i tillegg til at de redegjorde for sine opplevelser av hva kontoret mente. I tillegg til disse fire intervjuene, var det meningen at jeg skulle ha en siste samtale med en avdelingsleder på et kontor i Midt-Norge, men her sendte de meg heller et referat av kontorets erfaringer rundt hypotesen på mail til meg. Jeg fikk ikke mulighet til å utføre et intervju med kontor i Sør-Norge eller Østlandet. Koronasmitten var relativt stor i disse delene av landet da jeg utførte datainnsamlingen, og jeg valgte derfor å gi meg etter flere tilbakemeldinger om for lav kapasitet til å bidra i prosjektet mitt. Jeg opplever dette som et etisk valg for å ikke skade PPTs jobbkapasitet i en periode hvor barnehager og skoler hadde behov for ekstra støtte.

Jeg har valgt å gi informantene fra PPT fiktive navn, slik at leseren lettere kan forholde seg til informantenes uttalelser uten overdreven bruk av gjentakelser. Dette vil forhåpentligvis bidra til at avstanden mellom leser og informant blir litt kortere. Informantene ramses opp med deres fiktive navn i kronologisk rekkefølge etter tidspunktet intervjuet fant sted. Denne rekkefølgen begrunnes i hvordan intervjuene hadde et uformelt preg hvor jeg spurte hver enkelt: «hva tenker du rundt hypotesen: 'pedagoger og lærere har en vent-og-se holdning når det kommer til norskspråklig opplæring av innvandrerbarn'?». Etter hvert som jeg hadde snakket med ulike PPT-rådgivere, ble jeg bevisst på ulike temaer, og valgte derfor å stille oppfølgingsspørsmål relatert til dem. Disse oppfølgingsspørsmålene kan ha bidratt til at noen av intervjuene bærer preg av at jeg som intervjuer var mer informert om tematikken. De fiktive navnene gjenspeiler ikke informantens kjønn, da jeg ønsker å sikre deres identitet. Jeg opplever heller ikke at kjønn på informanten speiler deres opplevelse av hypotesen. De fiktive navnene baseres på Astrid Lindgrens eventyr.

1. *Pippi (Langstrømpe)* – jobber på et PPT-kontor på Vestlandet, og jobber mest med barnehager.
2. *Emil (i Lønneberget)* – jobber også på et kontor på Vestlandet, men jobber mest med grunnskolen.
3. *Ronja (Røverdatter)* – er avdelingsleder på et PPT kontor i Nordland. Informanten svarte basert på egen oppfatning om hypotesen, samt egen tolkning for kontorets generelle oppfatning.
4. *Karlsson (på taket)* – har selv jobbet i grunnskolen i mange år, før han nå har blitt avdelingsleder for et PPT-kontor i Troms. Han redegjorde for egne opplevelser rundt en «vent-og-se» holdning både som lærer og som PP-rådgiver.
5. *Rasmus (på loffen)* – jobber på et PPT-kontor i Midt-Norge, og valgte å sende en mail med kontorets generelle oppfatning om hypotesen.

3.2.2 Informantenes tanker rundt hypotesen

Jeg ønsker i denne delen å redegjøre for informantenes oppfatninger av oppgavens hypotese: «pedagoger og lærere har en 'vent-og-se'-holdning når det kommer til språkopplæring av innvandrerbarn». Grunnen til at jeg vil redegjøre for dette under metodedelens av oppgaven, og ikke under del 4. *Resultat og drøfting*, skyldes at jeg ønsket å bruke en hypotese som inngang til å innhente mer informasjon om feltet før jeg kunne lage en problemstilling. Under innsamling av data fikk jeg både bekreftet hypotesen og samlet inn mer kunnskap om feltets praksis, noe som bidro til å forme oppgavens problemstilling. Jeg ønsker derfor å redegjøre for hvordan informantene bekreftet min originale hypotese, før jeg deretter ønsker å rette fokus mot oppgavens problemstilling når jeg skal drøfte funnene jeg gjorde under observasjon og intervjuene. Det betyr ikke at alle funnene redegjøres for i denne delen, men jeg ønsker å videreformidle den generelle oppfatningen jeg sitter igjen med basert på hvordan informantene tolket hypotesen.

Det viste seg at de fire av PP-rådgiverne som ble intervjuet over telefon sa seg enig i hypotesen i starten av intervjuene. Én av disse informantene, Emil, endret mening etterhvert som samtalen utviklet seg. Han startet med å si at de som PP-rådgivere ikke forholdt seg til en slik tankegang (en vent-og-se holdning), men at han opplevde at pedagoger og lærere viste en slik praksis. Etterhvert som samtalen gikk videre, forteller han om en praksis hvor elever ikke bare blir språkbadet men «språkdruknet». Han oppsummerer intervjuet med å sette fokus på hvordan feltet mangler kunnskap, noe som gjenspeiles i hvordan pedagoger og lærere kan utføre egen praksis. I likhet med Emil, mener Rasmus også at det ikke dreier seg om en «vent og se»-holdning, men en mangel på kunnskap. Han skriver følgende i mailen: «mine erfaringer er ikke en vent og se holdning fra lærerne, men mer en frustrasjon rundt manglende tilrettelegging/kompetanse satt i system». En slik mangel på kompetanse var en gjenganger i alle intervjuene, og jeg opplever dermed at hypotesen både bekreftes og avkreftes. Den bekreftes da tre av fem informanter opplever en slik holdning fra pedagoger og lærere, men på samme tid kan det virke som at hypotesen avkreftes da holdningen kan ha en annen årsaksforklaring. Disse funnene vil videre drøftes i del 4, men jeg vil først redegjøre for valgene som har blitt tatt for å sikre oppgavens etiske ståsted.

3.3 Personvern og etikk

Personvern innebærer å beskytte personene som deltar i forskningsprosjektet mot å bli ufrivillig gjenkjent og mot fysisk- og psykisk skade (Ringdal, 2018). For å sikre deltakernes personvern, tok jeg først kontakt med NSD for å få tillatelse til å utføre prosjektet. Jeg redegjorde for hva oppgaven skulle handle om, hvorfor det var ønskelig å utføre observasjon og intervju og hvilken informasjon jeg trengte fra deltakerne. En av rådgiverne fra NSD ringte meg deretter opp for å stille spørsmål om prosjektet, hvor det ble klargjort at jeg ikke trengte å oppbevare personlig informasjon om deltakerne, og jeg trengte derfor ikke tillatelse fra dem. Jeg sitter derfor ikke med noen personlige opplysninger som kan spores tilbake til verken deltakerne eller informantene. Deres konfidensialitet er dermed ivaretatt.

Under observasjonen ble det klargjort for de ansatte at jeg var ute etter å observere deres aktive stimulering av barnas språkkunnskap. Dagen før observasjonen var jeg i kontakt med den pedagogiske lederen på avdelingen, hvor jeg presenterte prosjektets tema. Her var det ikke mulig å være fullstendig åpen om oppgavens hypotese, da den hadde et negativt syn på pedagogers praksis. En slik holdning kan oppleves som fiendtlig hos de som blir observert, noe som kan bidra til at de ønsker å forsvare seg gjennom endring av egen praksis. Det var viktig for meg at deltakerne ikke følte seg truet av min rolle som observatør. Fullstendig åpenhet rundt hypotesen kunne også føre til at jeg ikke fikk lov å observere hos dem. Jeg var ikke ute etter å «ta dem», men å øke egen forståelse for hvordan språkopplæring skjer i praksis, noe jeg uttrykte under samtalen med den daglige lederen. Jeg informerte også daglig leder om at det var viktig for meg å informere de involverte, slik at både ansatte og foreldre var innforstått med at jeg skulle observere i barnehagen.

Før jeg intervjuet rådgiverne i PP-tjenesten, hadde jeg sendt ut en epost som informerte om prosjektet og beskrev hvilken informasjon jeg var ute etter å innhente fra dem. Her var det mulig å informere om oppgavens hypotese, da den ikke var direkte rettet mot rådgiverne i PPT. Intervjuet åpnet for at informantene fikk dele det de selv opplevde som relevant, noe som beskytter dem mot opplevd press fra intervjuer om å svare på direkte spørsmål. For å sikre personvern, unngikk jeg å stille utdypende spørsmål om situasjoner, og forholdt meg mest til oppfølgingsspørsmål av arten «hva føler du om..» eller «hvordan opplever du...». Slike oppfølgingsspørsmål ble bare nødvendig for å lede samtalen tilbake til hypotesen, da flere av informantene snakket seg litt vekk fra tematikken grunnet eget engasjement. Hvis informanten får snakke helt fritt, kan de senere oppleve å dele ting de angres på (Thagaard, 2019). Det følte derfor nødvendig å være bevisst på å omdirigere samtalen når informantene redegjorde for egne emosjonelle aspekt rundt problemstillingen. Her var det også viktig å være bevisst på å skape en dialog hvor de følte seg trygge, og hvor jeg opplevdes som en naturlig samtalepartner. Jeg valgte derfor å ikke avbryte med en gang jeg opplevde at samtalen gikk over til noe som ikke var like relevant for hypotesen. På slutten av intervjuene redegjorde jeg for min oppfatning av rådgiverens resonnement, og spurte om det var riktig. Dette var for å sikre at det ikke ble misforståelser.

3.4 Reliabilitet, validitet og vitenskapelig tilnærming

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet, altså om det hadde vært mulig å få samme resultat hvis noen andre skulle utført samme forskning (Ringdal, 2018). Dette er mer utbredt innen kvantitativ forskning, da man kan replisere forskningsresultatene ved bruk av like populasjoner, utvalg og måleinstrumenter (Kleven & Hjordemaal, 2018). Hvis noen andre skulle utført samme observasjon eller intervju som meg, er det ikke sikkert at de ville fått samme svar. Resultatene gir derfor ikke et satt sannhetsbilde på hvordan pedagoger og lærere bidrar til minoritetsspråkliges norskopplæring, men viser hvordan både jeg og fem PP-rådgivere observerer praksisen. Her kan det også argumenteres for at observasjonen ville vært mer reliabel hvis jeg hadde fått mulighet til å observere i flere barnehager, da jeg ikke vet om mine opplevelser her er overførbare. For å sikre et visst nivå av overførbarhet, brukte jeg erfaringer fra mine tidligere arbeidsplasser i barnehager til å sammenligne funnene under observasjonen. Jeg opplevde at denne erfaringen ga meg litt dypere innblikk i hvordan praksisen foregår, da jeg kan sammenligne funn opp mot barnehager hvor majoriteten er norskfødte barn. Thagaard (2018) mener at man innen kvalitativ forskning kan argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for valg under datainnsamlingen. Jeg har i denne oppgaven redegjort for alle eksplisitte valg som har blitt gjort under utførelsen av både observasjon og intervju. De implisitte valgene blir kanskje lettere å forstå etter jeg har redegjort for vitenskapelig tilnærming i del 3.4.3.

3.4.2 Validitet

Opgavens *validitet* viser til gyldigheten i de tolkningene forskeren gjør, altså at det redegjøres for teoretisk ståsted som grunnlag for forskerens tolkninger (Thagaard, 2018). Det innebærer blant annet at forskeren er transparent, eller gjennomskiktig, om valgene som blir tatt når datamaterialet skal tolkes. For å ivareta validitet under observasjonen ønsket jeg å holde meg mest mulig objektiv, og ikke legitimere de ansattes handlinger ut fra egen teoretiske kunnskap. Dette begrunnes i hvordan man for å best mulig forstå deltakernes handlinger og reaksjoner, er nødt til å knytte observasjonen til deltakerens kulturelle kategorier (ibid.). Selv om forskeren har mye kunnskap om feltet, anbefales det å observere som en uvitende fremmed, da det kan føre til at man forstår handlingene som spilles ut på en helt annen måte (ibid.). For å videre styrke intervjuenes validitet, oppsummerte jeg mine oppfatninger av det informanten hadde snakket om, og spurte om disse oppfatningene stemte. Informanten fikk dermed muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser, og jeg som forsker unngikk å presentere resultat som ikke stemte med informantens faktiske opplevelse. Dette var også for å unngå at mine internaliserte verdier som spesialpedagog-student skulle bidra til å forme informantens redegjørelser.

Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at validiteten vil være høy dersom resultatene i oppgaven gjelder for de personene eller situasjonene som er relevant for oppgavens problemstilling. Resultatene for denne oppgaven vil ikke nødvendigvis være en direkte refleksjon for alle PP-rådgivere, pedagoger og lærere, men deler vil mest sannsynlig være gjenkjennelig for alle. Dette begrunnes i hvordan jeg har tatt kontakt med ulike kontor i landet, hvor samtlige kjente seg igjen i hypotesen og kom med refleksjoner rundt tematikken. Når det kommer til observasjonen, kan det være at et mindretall pedagoger kjenner seg igjen i skildringene, da dette var en barnehageavdeling med flere

minoritetsspråklige enn norskspråklige barn. Dette vil poengteres under drøftingen slik at leseren er bevisst på variablene.

3.4.3 Vitenskapelig tilnærming

Hensikten med fenomenologiske studier er å komme frem til essensen i opplevelsen, slik at leseren får inntrykk av hvordan det er å oppleve fenomenet som studeres (Ringdal, 2018). Forskeren skal ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, hvor man søker etter å oppnå en forståelse av enkeltpersoners erfaring (Thaagard, 2018). Man skal med andre ord forstå verden ut fra hvordan deltakeren oppfatter den. Ifølge hermeneutikere finnes det ikke en endelig sannhet, men man kan studere ulike menneskers tolkninger av et fenomen (Ringdal, 2018). Virkeligheten vil være subjektiv, og forskerens mål vil derfor være å avdekke informantenes subjektive virkelighetserfaring. En slik avdekning forutsetter transparens fra forskeren slik at valgene som blir tatt gjennom datatolkningen blir forklart. Dette bidrar til at leseren forstår hvorfor forskeren trekker ulike konklusjoner. Målet mitt med både observasjonen og intervjuene, er å få et innblikk i hvordan pedagoger og lærere bidrar til at minoritetsspråklige får en optimal norskspråklig utvikling. For å best mulig få innblikk i dette, valgte jeg å både se og høre på hvordan praksisen fungerer fra kompetente andre. Det var dermed viktig for meg å prøve å forstå deres oppfatning, og ikke pålegge dem tanker og meninger de ikke hadde fra før.

4.0 Resultat og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene som ble gjort under både observasjon i barnehage og intervju av PPT-ansatte, i tillegg til å drøfte funne i lys av oppgavens problemstilling; «hvordan er barnehager og barneskoler med på å bidra til at minoritetsspråklige barn skal utvikle god norskspråklig kompetanse?». Jeg har valgt å kategorisere funnene etter temaer, hvor jeg vil starte med hvordan barnehage fungerer som en tidlig innsats for språklæring for minoritetsspråklige barn. Drøftingens fokus ligger på selve problemstillingen, og informasjonen hentet fra datainnsamlingen vil fungere som en pekepinn på hvordan praksisen fungerer.

4.1 Tidlig innsats gjennom barnehagetilbud

Når det kommer til språkutvikling for minoritetsspråklige barn, påpeker samtlige av informantene i PPT viktigheten av at barn får barnehagetilbud raskt. Dette forklarer de med at barnehage i seg selv er tidlig innsats for språkutvikling og sosialisering. Rammeplanen for barnehage viser til hvordan alle barn skal bli utsatt for et språklig mangfold, noe som gjelder for både morsmåls- og norskspråklig stimulering (Utdanningsdirektoratet, 2017). Flere minoritetsspråklige får barnehageplass enn før, grunnet blant annet gratis kjernetid for toåringer fra familier med lav inntekt, og et økt fokus på rekruttering til barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2018). Til tross for dette, mener Ronja at det fortsatt burde være slik at barna får barnehageplass tidligere, og ikke må vente til neste opptak.

Slik det er nå, har barn som fyller ett år innen utgangen av august rett på barnehageplass fra og med august samme år (barnehageloven, 2005, §16). Her setter kommunen søknadsfrist for opptak, men de må fortsatt forholde seg til august-regelen, noe som vil si at selv om barnehager har opptak i januar vil barna som fyller år i august fortsatt ha rett på barnehageplass deretter. Ronja forklarer at deres kommune har barnehageopptak i mars, og det er derfor problematisk om barnet kommer til Norge etter den tid. Hun påpeker at: «vi må sikre at slike barn får en barnehageplass og at de ikke må vente like lenge. Hvis barnet kommer til Norge i september når vi har opptak første mars, vil de ikke få plass før de skal starte på skolen». Barnet må med andre ord vente til neste opptak for å søke om barnehageplass, noe som kan by på utfordringer for de barna som fyller seks år rundt opptakstiden. I slike situasjoner må barna starte på grunnskolen uten å ha fått mulighet til å bli kjent med det norske språket i barnehagen. Ronja påpeker at barnet må få tid til å tilpasse seg det nye miljøet i et nytt land, og at et tidlig barnehagetilbud virker som et godt forebyggende tiltak for integrering. Vedkomne ønsker derfor at minoritetsspråklige barn skal få prioritert ved opptak, noe som per dags dato bare er aktuelt for barn med nedsatt funksjonsevne (barnehageloven, 2005, §18). På denne måten kan man gripe inn tidlig for å språk-bade minoritetsspråklige barn. Ronja påpeker flere ganger at barnet må få mulighet til å tilpasse seg før de blir språkbadet, men at prioritert opptak bedrer pedagogers- og PPT-ansattes mulighet for å bidra i en tidlig alder.

Barn som skal integreres inn i en ny kultur kan være ekstra sårbare (Morken & Karlsen, 2019), og det kan derfor være nødvendig med myke overganger fra selve flyttingen til å bli satt inn i en sosialiseringsprosess gjennom barnehage. Dette vil være individuelt for hvert enkelt barn, hvor noen barn opplever flytting som uproblematisk og burde kanskje dermed få mulighet til å bli sosialisert og språkstimulert så tidlig som mulig. Noen

kommuner og private barnehager velger derfor å prioritere minoritetsspråklige barn ved opptak, uavhengig om barnet har fått lovfestet prioritet (Utdanningsdirektoratet, 2014). En slik prioritering innebærer blant annet at barnet får starte i barnehagen når de er klare for det.

Etter barnet har fått barnehageplass, er det mange ansatte som velger å ta kontakt med Pedagogisk-psykologisk tjeneste for å henvise barnet for språkproblemer. Pippi, som hovedsakelig jobber med barnehager, forteller at: «flere (minoritetsspråklige) barn begynner senere i barnehage, når de er rundt to-tre år, så venter man ikke og da er det et språkproblem med en gang. Har hørt det samme fra andre i feltet». Minoritetsspråklige barn blir med andre ord ofte henvist til PPT for språkproblemer, noe hun selv tror handler om at «kunnskapen om flerspråklighet og utvikling av flere språk enn ett er mindre der ute, og anses som en språkvanske». Pippi mener at de ansatte i barnehagen ikke gir barnet nok tid til å få språkstimuli, før de opplever språkutfordringene som en språkvanske, og påpeker at de får «mye henvisninger for språk uten at de har badet eller stimulert barnet nok før henvisningen». En språkvanske eller språkforstyrrelse kan forklares som en brist i en eller flere komponenter innen språk, for eksempel at de mangler tilfredsstillende tilgang til språkets innhold, bruk og/eller form. Ifølge Piaget utvikler barn forståelse for ord og symboler i den pre-operasjonelle fasen, altså når barnet er mellom to og sju år (Huitt & Hummel, 2003). Her kan det tenkes at flere pedagoger forholder seg til en normativ forståelse av hvordan barn på to år burde kunne mestre språk. Selv om det er store variasjoner i typisk språkutvikling, kan flere pedagoger oppleve at de heller vil være proaktiv rundt barnets språktraining, isteden for å vise en «vent og se»-holdning. En slik holdning kan vise seg å skade barnets språklige utvikling, da barn har et vindu for optimal språkutvikling som ender rundt puberteten (se bla. Penfield & Roberts, 1959; Singleton & Ryan, 2004).

En annen mulig årsak til den tidlige henvisningen av minoritetsspråklige barn kan være at de ansatte ikke har nok kunnskap om flerspråklighet og/eller tilegnelse av ett eller flere L2. De ansatte kan oppleve at mangelen på kunnskap hos dem er en gyldig grunn til å spørre om hjelp fra neste instans, altså PPT. Pippi påstår at «henvisning for språkvansker blir en feil måte å ta kontakt på», og ønsker et bedre og fremhevet lavterskel-tilbud, hvor det kan være mulig å ta kontakt uten henvisning. Hun påpeker videre at «PPT opplever selv at vi formidler til kontakter at vi er der uten henvisning, hvor vi kan bidra med kompetanseheving, informasjon og tiltak». Selv om dette viser til en velvilje fra PPT sin side om å ville bidra, påpeker Pippi tidlig i intervjuet at «vår kunnskap i PPT er begrenset» når det var snakk om språktilegnelse for minoritetsspråklige barn. Hun nevner også at hun skulle ønske det var mulig å ta tak i alle henvisningene for å sikre barnets fremtid, med tanke på språkutviklingens fordeler for det videre skoleløpet, men at det ikke er et spesialpedagogisk problem hvis barnet har et forventet utviklingsnivå for deres L1.

En av informantene, Karlsson, mener at innsatsen under barnehageoppholdet er helt avgjørende for skolemestring og prestasjon senere i utdanningsløpet. PP-rådgiveren har selv jobbet i grunnskolen i flere år før jobben i PPT, og forklarer at de ansatte i grunnskolen flere ganger opplevde at barna som mangler norskkunnskap ofte får tilleggsproblemer i form av psykososiale atferdsproblemer. Han forklarer at mangelen på tiltak i barnehage fører til «konsekvenser for det psykososiale, altså utagerende førsteklassinger hvor mange av de har minoritetsbakgrunn». I tillegg til å sette inn språkstimulerende tiltak, kan barnehagen være med på å styrke barnets resiliens.

Michael Rutter (2006) mener resiliens ikke er en egenskap i seg selv, så ethvert individ kan bruke sine sterke sider som verktøy i møte med utfordringer. Karlsson tror atferdsutfordringene hovedsakelig stammer fra barnets mangel på mestringsfølelse. Hvis et barn sliter med å kommunisere egne behov, verdier og tanker til andre, kan det føre til en frustrasjon hos barnet selv. Det kan her være nødvendig å bruke god tid til å lese barnets kroppsspråk og aktivt vise at de fortsatt har autonomi uavhengig mangelfullt språk.

Under egen observasjon i barnehage, opplevde jeg at barna som hadde manglende språkkompetanse fortsatt ble møtt som likeverdige. Deres mangel på et språklig kommunikasjonsverktøy ble ikke et stigma i den forstand at de ble mindreverdige, da de ansatte tok seg tid til å prøve å kommunisere via tegn og kroppsspråk. Et eksempel på dette er hvordan pedagogisk leder på avdelingen brukte kroppslige tegn til å spørre om de var mette. Her svarte et av barna «nei», hvor samme barn ikke hadde gitt noe svar til en annen ansatt som flere ganger hadde verbalt spurt om barnet var mett. Dette barnet brukte ikke et annet språk, og det kan derfor tenkes at både morsmål og norsk læres som L1. Det ble også brukt tegn når de sang norske sanger, slik at alle barna kunne få visuell forståelse av hva sangen *Lille Petter Edderkopp* handlet om. Her sang alle barna med, og viste stor interesse for aktiviteten. Det kan her virke som at alle barna opplevde en form for fellesskap og mestring. En slik opplevelse av mestring kan bidra til økt trivsel og en følelse av fellesskap som barnet kan ta med videre når de skal begynne med aktiv språklæring på grunnskolen.

4.2 Språkdrukning på barneskolen

Emil utrykte at han opplever at barn ikke bare blir badet i språk når de begynner på skolen, men at de blir druknet i språk. Når minoritetsspråklige barn begynner på skolen har de rett til særskilt morsmåls- og norskopplæring inntil de har nok språkkunnskap til å kunne følge med i den ordinære undervisningen (opplæringsloven, 1998, § 2-8). Det innebærer at mange barn skal lære både norsk og morsmål når de begynner på skolen, og siden barnet kan ha flere morsmål kan det være flere enn to språk som skal læres. Emil nevner midt i intervjuet at: «en god del av disse barna som kommer fra Midtøsten har et par språk som man kaller morsmål; for eksempel arabisk og kurdisk, som de kan like godt og som i tillegg er to helt forskjellige språk». Videre påpeker han at disse barna ikke bare skal lære seg arabisk, kurdisk og norsk, men at engelsk også er en del av kravene som settes for grunnskolen.

Minoritetsspråklige elever kan risikere å sjonglere mellom fire forskjellige språk tidlig i livet. Her kan det stilles spørsmål til hvorvidt det kan forventes at dette skal gå smertefritt, eller om en slik sjonglering vil påvirke kvaliteten til de ulike språkene? Sett fra et nativistisk perspektiv, er barn født med en universell språkmodul, hvor barnet gjennom stimuli plukker ut hvilken grammatikk og fonetikk de skal forholde seg til (Chomsky, 2006). Det vil si at barnet har tilgang til flere språk i en tidlig alder, og aktiv stimulering av alle disse språkene vil kunne føre til at språkkunnskapene vedvarer etter barndommen. Videre kan det virke som at Chomskys (2006) universelle språk er forbeholdt morsmål, altså de språkene som brukes rundt barnet innen de første årene av deres levetid. Det kan innebære at barnet ikke lengre har tilgang til den universelle språkmodulen når de skal lære et L2, og simultan norsk- og engelskopplæring kan derfor være et hinder for barnets utvikling av et godt vokabular for deres L1. Her må det også nevnes at Lenneberg (1967) (og flere andre teoretikere, se bla. Penfield & Roberts,

1959; Bongaerts, Planken & Schils, 1995; Singleton & Ryan, 2004) mener, gjennom Kritisk Periode Hypotesen, at barnets mulighet til å tilegne seg språk uanstrengt ender rundt puberteten. Hvorvidt hjernen uanstrengt kan ta imot fire-fem språk på samme tidsrom finnes det lite forskning på. Rygvold mfl. (2019) påpeker at barn som lærer flere enn tre språk vil kunne risikere at språkene med minst input blir mer sårbare. Dette begrunner de i hvordan flerspråklige ofte viser et totalt ordforråd for alle språkene sine, på samme nivå som barn med bare ett språk viser for det ene språket. Det vil si at flerspråklige barn har et fattigere vokabular per språk, avhengig av hvor mange språk de har tilgang til. Elever som skal lære opptil fire språk på grunnskolen, kan oppleve at de ikke utvikler gode nok ordforråd per språk. Dette kan i lengden hemme deres språkutvikling, da ingen av språkene har fått en optimal blomstring. Det kan også dempe barnets kognitive utvikling, siden de ikke får mulighet til å sette ord på egne tanker og erfaringer. Det kan virke som at svaret på hvor mange språk et barn kan lære før puberteten vil være veldig individuelt, da barnets psykososiale tilstand kan spille inn.

4.2.1 Barn fra familier som søker asyl

Morken og Karlsen (2019) påpeker hvordan barn som integreres inn i en ny kultur ofte kan være ekstra sårbare ettersom integreringsprosessen kan være en belastning. Denne belastningen kan skape hindringer for barnets læringskapasitet, og her er spesielt de barna som kommer til Norge som flykninger i risikogruppen for å utvikle psykososiale vansker (ibid.). I 2020 besto 4,4 prosent av Norges befolkning av flyktninger (SSB, 2020c), hvor i overkant av 24 000 var barn i alderen 0-15 år (SSB, 2020d). Disse barna har skoleplikt i Norge hvis det er sannsynlig at de skal bo i landet i over tre måneder (opplæringsloven, 1998, §2-1). Selv om denne oppgaven ikke fokuserer på flyktninger, men innvandrere generelt, føles det nødvendig å påpeke at nesten en fjerdedel av Norges innvandrere består av flyktninger. De utgjør derfor en stor andel av oppgavens minoritetsspråklige fokus, og vil derfor bli nevnt her som en egen kategori innad i minoritetsspråklige, da disse menneskene ofte har en noe annerledes hverdag enn de som ikke søker asyl. I en studie av idealet versus realiteten i et asylmottak i Oslo, viser Bergljot Baklien og Kristin Buvik (2017) til en hverdag preget av usikkerhet for fremtiden, frustrasjon rundt den materielle bosituasjonen, dårlig helsetilbud, følelse av isolasjon, savn etter familie og venner fra hjemlandet og håpløshet rundt det å ikke kunne språket. Denne studien ser på voksne flyktninger, men det kan tenkes at de voksnes utfordrende hverdag farger barnets livsopplevelse.

Kari Killén (2009) skriver om barn som lever i risiko og omsorgssvikts-situasjoner, hvor hun viser til barnets bevissthet rundt foreldrenes mentalitet. Her føles det nødvendig å påpeke at det å leve i asyl ikke sammenlignes med omsorgssvikt, men det kan tenkes at barn som lever i asyl kan oppleve å ha foreldre som sliter. Når barn ser at mor eller far har det vanskelig, kan de ta på seg en foreldrerolle for å beskytte dem (Killén, 2009). En slik hjemmesituasjon vil kreve mye av barnet, noe som kan ta over for barnets læringskapasitet (Morken & Karlsen, 2019). Det kan derfor være mot sin hensikt å foreta grundige språkbud før barnet har fått opplevd skolen som en trygg og forutsigbar hverdag. Det gjelder ikke bare for barn som søker asyl i Norge; det vil være relevant for alle. En slik påstand kan støttes av Maslows (1954) behovspyramide, hvor trygghetsbehov kommer som nummer to, bak fysiologiske behov. Det vil si at et individ har behov for blant annet trygghet før de kan begynne med selvrealisering i form av språklæring. Dette kan være et argument for at barnet skal få mulighet til å lære det som er kjent først, som i denne sammenheng blir morsmålsopplæring. *Læreplan i*

morsmål for språklige minoriteter har som mål å inkorporere kultur fra minoritetslandet (Utdanningsdirektoratet, 2020b), noe som kan bidra til at barnet får kjente knagger å henge språklig informasjon på.

Det kan være en mulighet at eleven først fokuserer på morsmålsopplæring, før man sakte begynner å implementere norskopplæring. Samme informant som nevnte språkdrukning, Emil, foreslo blant annet at disse elevene burde få en satt ordning hvor det første semestret fokuserer på morsmålsopplæring, med noen få timer norsk i uken. «Jeg tenker at barn som strever med språk bør satses på å lære eget morsmål, for eksempel i seks måneder før man begynner med andre språk. Man kan deretter begynne med norskopplæring fire timer i uken, med 10 timer morsmål, så kan det bli endret neste semester». Han forklarer videre at disse få timene med norsk har som primærhensikt at barnet skal bli kjent med de grunnleggende faktorene i språket, slik som for eksempel språkets klang gjennom sang eller rim. Neste semester kan man øke antall norsktimer ettersom hvor godt eleven behersker deres L1, og deretter øke semester for semester. En slik ordning vil kreve at pedagoger og lærere har god forståelse for når eleven er klar for å øke antall norsktimer, basert på hvor mye morsmålskompetanse de har tilegnet seg.

4.3 Andrespråkkompetanse

Samtlige av informantene fra PPT påpekte tidlig i intervjuene at de opplever manglende kunnskap angående hvordan best tilrettelegge for minoritetsspråkliges flerspråklige utvikling. Som nevnt tidligere, er ikke språkopplæring eller andrespråksopplæring (L2-opplæring) et spesialpedagogisk problemfelt, og skal hovedsakelig tilrettelegges for i den ordinære opplæringen. I en undersøkelse til skoler og skoleeiere fra 2019, svarer 47 prosent av skoleledere i grunnskolen at de ikke har noen lærere med formell kompetanse i andrespråk (Rodge, mfl., 2019). Her er det en signifikant større andel lærere med slik kompetanse i Oslo, Akershus og Øst-Norge, enn i Midt- og Nord Norge (ibid.). En slik statistikk vises også gjennom intervjuene, hvor Ronja fortalte at deres små kommuner ikke har nok kompetanse eller ressurser til å tilstrekkelig språkstimulere minoritetsspråklige (uavhengig om det var i morsmålsopplæring eller grunnleggende norsk), og må derfor sende barna med buss til byene eller skolene som har kompetente lærere.

Ronja forklarer at desto mindre bygda er, desto større er utfordringene. «I de store skolene klarer vi å få på plass et tilbud, men småskolene med 50 barn per skole er det for få voksne og det er derfor vanskelig å få bygd opp nok kompetanse. De skygger barn til de store skolene for å få opplæring der». En slik opplevelse korrelerer med kommunens rett til å få økonomisk tilskudd for å utøve tiltak som kan bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige hvis andelen minoritetsspråklige barn består av minst 10 prosent og hvis det er 50 eller flere barn i kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Små kommuner med et mindre antall minoritetsspråklige barn vil dermed risikere å ikke få økonomisk støtte, og blir etterlatt til å klare seg på de ressursene de har. Videre påpeker Ronja at det er billigere å bosette seg i utkanten av byene, men at det er mangel på fagapparat og kompetanse på disse stedene.

Rasmus forklarer i en epost at de opplever at pedagoger og lærere er frustrerte rundt manglende tilrettelegging og kompetanse i systemet. De opplever ikke en «vent-og-se»-

holdning i barnehager og skoler, men har erfart at alt for mange ikke har god nok kompetanse på området, noe som har ført til at språkopplæringen blir for tilfeldig. Språkopplæring blir her gitt uten dypere forståelse. De har også opplevd at språkopplæring rett og slett ikke blir gitt, som følge av manglende kompetanse hos de ansatte. Ronja forteller at ansatte i barnehager og skoler vegrer seg til å jobbe med minoritetsspråklige barn, siden de ikke har samme språklige behov som etnisk norske barn. Her opplever PPT-kontoret at de ansatte i barnehager og skoler ikke har god nok kunnskap, eller ikke har tiltro til den kompetansen de besitter. De sliter med andre ord med at de har for lite selvtillit profesjonelt, noe som kan skyldes for lite opplæring i flerkulturell pedagogikk og språktilegnelse hos minoritetsspråklige.

Som nevnt tidligere, forteller Pippi at pedagoger og lærere ofte henviser flerspråklige barn videre til PPT uten at barnet har fått tilstrekkelige språkbad. En slik handling kan anses som et resultat av manglende kunnskap om flerspråklighet og andrespråksopplæring. Hvis språkopplæring av flerspråklige blir ansett som en språkvanske etter kort tid, kan det argumenteres for at ansatte i barnehager og skoler har behov for mer kunnskap om andrespråksopplæring. Dette begrunnes i hvordan pedagoger og ansatte ofte velger å sende barnet videre i systemet, da de ikke opplever å ha nok kompetanse til å bidra til god språklig utvikling. Et slikt tiltak kan oppleves som ansvarsfraskrivelse fra barnehage eller skole, men det kan også argumenteres for at de ansatte ønsker å tilrettelegge for at barnet skal utvikle fullstendige språkkunnskaper. I lys av Kritisk Periode Hypotesen, bør språkopplæringen skje før puberteten, og det er derfor viktig at pedagoger og lærere tar tak i problemet med én gang, slik at barnet ikke mister vinduet for optimal språkutvikling. Her kan det virke som at de ansatte i barnehager og skoler opplever at deres kompetanse ikke strekker til, og de vil derfor hente inn kunnskap fra neste instans, altså PPT. Pippi mener at det ikke blir etisk rett å henvise disse barna for språkvansker. Hvis de ikke skal henvise tilfellene til PPT, hva kan de ansatte da gjøre? Hvis de ansatte i barnehager og skoler selv opplever å ha for lav kunnskap rundt opplæringsbehovet til barnet, kan en henvisning til PPT bidra til at PP-tjenesten får pålagt ansvar i å hjelpe med å følge opp barnet. En slik støtte kan oppleves som lettende for pedagoger eller lærere, da de får tverrfaglig hjelp fra andre instanser (mer om tverrfaglig samarbeid i del 4.5). Et eventuelt lavterskeltilbud mellom PPT og pedagog/lærer kan virke som lite hensiktsmessig, da PP-rådgiverne selv opplever å ha lite kunnskap om minoritetsspråkliges språkopplæring. En henvisning viser derfor til en form for «tvungen» støtte, hvor rådgiver i PPT blir nødt til å ta stilling til barnets- eller elevens tilpassede behov.

Ifølge Ronja er det ikke bare mangel på kompetanse innen andrespråksopplæring, men også rundt minoritetsspråklige barns rettigheter og rutiner. Opplæringsloven (1998) paragraf 2-8 påpeker at alle elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og/eller samisk har rett til særskilt morsmåls- og norskopplæring inntil de har tilegnet seg nok språkkunnskap til å kunne følge med i den ordinære undervisningen. I tillegg til at det er mangel på kunnskap rundt disse rettighetene, viser spørreundersøkelsen av skoler og skoleeiere at bare 34 prosent av skoleeiere svarer at skolen har tilgang til lærere som gir nyankomne elever tospråklig fagopplæring (Rodge mfl., 2019). Minoritetsspråklige barn får med andre ord ikke oppfylt egne rettigheter, grunnet manglende kompetanse i kommunen.

På grunnlag av den tilsynelatende lave kompetansen i barnehager og skoler når det kommer til minoritetsspråkliges språkopplæring, kan det virke som at Norge har behov

for flere pedagoger og lærere med kompetanse i andrespråkspedagogikk. Selv om flere universiteter tilbyr videreutdanning innen andrespråkspedagogikk, er videreutdanningen forbeholdt lærere. Her finnes det ikke tilbud for pedagoger eller spesialpedagoger. Personlig opplever jeg en mangel på kunnskap om minoritetsspråklige i min mastergrad i spesialpedagogikk. Det innebærer at jeg, og mine medstudenter, mangler kunnskap på lik linje med pedagoger, lærere og PPT-ansatte, noe som bidrar til å reprodusere de samme utfordringer rundt minoritetsspråkliges opplæring. I spørreundersøkelsen til skoler og skoleeiere, svarer 54 prosent av grunnskolelederne at de ikke vet om etter- og videreutdanningstilbud som er relevant for opplæring av minoritetsspråklige elever (Rodge mfl., 2019). Samme undersøkelse viser også at de fleste lærere savner etter- og videreutdanningstilbud i norsk som andrespråk.

4.3.1 Regjeringens satsningsområder for å bedre kunnskapsgrunnlaget i barnehager og skoler

Et av hovedmålene for Regjeringens integreringsstrategi, *Integrering gjennom kunnskap*, som skal foregå fra 2019 til 2022, er å heve kompetansen blant ansatte i barnehager og grunnskoler om minoritetsspråklig opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Budsjettforslaget for 2019 viser at 132,2 millioner kroner skal brukes på blant annet gratis kjernetid i barnehage for familier med lav inntekt, rekruttering til barnehage, styrke satsingsområder i Oslo sør og Oslo indre øst, og som tilskudd til mer skoleopplæring til innvandrerungdom (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det står ikke hvor mye penger som skal brukes på forskning om hvordan best mulig tilrettelegge for minoritetsspråklige barn. Regjeringens integreringsstrategi nevner flere ganger at det er mangel på kunnskap når det kommer til opplæring av disse barna, så hvorfor skal det ikke satses mer på forskning som kan bidra til et kompetanseløft blant lærere, pedagoger og spesialpedagoger? De skriver at de ønsker å «styrke kunnskapsgrunnlaget om hva som virker best for nyankomne elever. Vi har i dag lite kunnskap om hvilket opplæringstilbud som gir nyankomne elever i grunnskolen og videregående opplæring best læringsutbytte...» og at «[d]et innebærer å initiere mer forskning på ulike former for opplæringstilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 22). Videre skriver de at de ønsker å styrke kompetanse om andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk i lærerutdanningene. Det kan virke som at Regjeringen bruker mange millioner kroner på å tette hullene, isteden for å sette opp en sterke grunnmur når de velger å ikke bruke penger på forskning.

I lys av Bourdieus teori om habitus, kan det argumenteres for at en slik mangel på satsing er symbolsk vold mot innvandrere. Regjeringen er her med på å reprodusere samfunnets verdier, som i denne sammenheng blir å støtte skillet mellom «nordmenn» og «innvandrere». På samme tid kan det argumenteres for at Regjeringen offentlig viser at de bruker penger på å utjevne sosiale forskjeller, da budsjettforslaget bruker millioner av kroner på hjelpe- og rekrutteringsordninger for minoritetsspråklige. Når Regjeringen ikke vil satse penger på forskning og synlig videre-/tilleggsutdanning for pedagoger og lærere, kan det virke som at samfunnet utøver en sosial vold gjennom å reprodusere asymmetri i maktforholdet mellom minoritetsspråklige og norskfødte. Bourdieu (1993) påpeker at en endring i økonomisk kapital vil kunne bidra til å endre individets plassering ute i det sosiale felt, så i teorien kan hvem som helst endre sin egen status i samfunnet. Hvis en minoritetsspråklig ønsker å endre sitt sosiale felt i Norge, trenger de å øke økonomisk kapital gjennom å skaffe seg en godt betalt jobb. Her finnes det forskning

som viser at de med lav lingvistisk kapital, da spesielt med tanke på uttale, blir stigmatisert på jobbmarkedet og ansett som mindre kompetent (se Dubrow & Gidney, 1998; Boyd, 2003; Gluszek & Dovidio, 2010; Mora & Darcy, 2017). De vil med andre ord møte større hindre på jobbmarkedet grunnet egen lingvistisk kompetanse. Ved å ikke satse på å øke skolens kompetanse innen språkopplæring og opplæring av minoritetsspråklige, kan det virke som at Regjeringen er med på å utøve symbolsk makt for å reproducere sosiale skiller. Det er også behov for mer kunnskap og kompetanse til å utvikle kartleggingstester, noe som er sentralt for at barn skal få tilpasset opplæringen til det individuelle barnet.

4.4 Kartlegging av minoritetsspråklige

Kartlegging av språk vil være nødvendig for å få innblikk i barnets forutsetninger og behov, med tanke på tilrettelagt opplæring, og for å sikre deres rettighet til særskilt språkopplæring. I lys av Kritisk Periode Hypotesen, kan det være spesielt viktig å kartlegge barns språk for å sikre at de har en god utvikling i tidlig alder. Hvis barnehager og skoler ikke bidrar til barns utvikling av språk, kan det føre til at de ikke får optimal språkutvikling, som videre kan føre til stigmatisering i hverdag og på jobbmarkedet som følge av deres lingvistiske evner. Her vil tidlig og rikelig innsats forutsette at barnehager og skoler er systematiske i vurderingen av tilrettelegging og kunnskapsutbytte for hvert enkelt barn. Ifølge PP-rådgiverne som ble intervjuet, mangles det kunnskap om når og hvordan flerspråklige barn skal kartlegges, både hos PPT og i barnehager og skoler. Denne oppfatningen kan også tolkes ut fra Utdanningsdirektoratets spørring til Barnehage-Norge fra 2015, hvor de fastslår at bare 35 prosent av barnehagene rutinemessig kartlegger barnas språk (Meld. St. 6, 2019). Den lave prosentandelen for hvem som rutinemessig kartlegger kan forklares i at de ansatte ikke innser konsekvensene av manglende kartlegging, eller at de ikke vet hvordan de skal utføre en eventuell kartlegging.

Siden 2008 har rutinemessig kartlegging av språk i barnehager gått betydelig ned, mens det har vært en økning i antallet behovsstyrte kartlegginger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kartlegges med andre ord bare når man ser behov for det. En slik kartleggingspraksis formoder at de som jobber i barnehage og skoler har kompetanse om flerspråklighet, og vet når det er behov for videre kartlegging av barnets språkkunnskap. Ifølge PP-rådgiverne jeg har pratet med, er ikke dette nødvendigvis realiteten. To av informantene uttrykte et ønske om en fast rutinemessig kartlegging av minoritetsspråklige, da dette kan bidra til å redusere behov for spesialpedagogisk hjelp senere i løpet. I Meld. St. 6 (2019-2020), *Tett på – tidlig innatts og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, står det at «regjeringen tar sikte på å innføre en plikt for kommunen til å vurdere alle barn før skolestart med det formål å identifisere barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper» (s. 30). At de skriver at regjeringen «tar sikte» kan blant annet bety at det ikke har blitt lagt noen spesifikk plan om tiltak, eller at det er usikkerhet rundt når tiltaket skal iverksettes. Det kan også stilles spørsmål rundt hva de mener med «barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper»; innebærer det alle minoritetsspråklige barn? Hvis ikke, kan man risikere at minoritetsspråklige barn faller mellom sprekke. Hvis PP-rådgivere, pedagoger og lærere opplever at de mangler kunnskap om kartlegging av minoritetsspråklige, kan det da forventes at de vet hvem som har behov for nærmere kartlegging av språkkunnskap? Ifølge Ronja opplever de en gjennomgripende «vent-og-

se» holdning i kommunen, noe de tror stammer fra at PP-rådgivere, pedagoger og lærere legitimerer minoritetsspråklige barns vansker med andre ting. De leter etter andre årsaksforklaringer, da med fokus på det sosioemosjonelle aspektet ved å være innvandrere. En slik opplevelse bekreftes i forskning utført av Ndlovu og Geva (2008), hvor de fant at i 9 av 10 tilfeller ble skrivevansker hos minoritetsspråklige oversett av lærere, noe de tror kommer fra at lærere tillegger vansker på deres minoritetsspråklige bakgrunn (referert til i Egeberg, 2016). Det kan virke som at lærerne forventer lav mestring, noe som bidrar til en form som selvoppfyllende profeti. Her kan det være nødvendig å kartlegge barnets språk for å redegjøre for styrker og svakheter som kan brukes i tilretteleggingen av undervisningen.

Når det har blitt bestemt at et barn har behov for språklig kartlegging, vil utfordringen være å vite *hvordan* det kan kartlegges på en måte som viser høy validitet. Vurdering av barnets førstespråk er en viktig del av den språklige kartleggingen for minoritetsspråklige, da spesielt hvis de har behov for morsmålsopplæring (Ekeberg, 2016). En slik kartlegging vil kreve bruk av tolk, noe som vekker spørsmål rundt vurderingens validitet. Under en vurdering eller kartlegging av barnets språkevner, vil det være nødvendig at tolken har kunnskap om de ulike språkenes oppbygning og dermed kunne forklare til den som kartlegger hvordan barnet bruker sitt språk. Barnets forståelse for språkets innhold, bruk og form må kartlegges på lik linje. Eksempelvis kan språk ha ulike bøyningsformer som ikke korrelerer med hverandre, og hvis tolken ikke redegjør for det, kan vurderingen være feilbasert. Slike vurderinger krever dermed en høy språklig bevissthet både fra kartlegger og tolk. Noen tolker vil ikke påta seg et slikt ansvar, da barnets videre opplæring vil baseres på tolkningene som gjøres under kartleggingen (ibid.). Slike tester er ofte hentet fra andre land, da Norge ikke har hatt noe tradisjon for å utvikle egne tester (ibid.). Det må også tas i betraktning hvordan ulike tester er med på å kartlegge for en rekke ulike faktorer, og det er vanskelig å lage en test som bare kartlegger for én faktor (for eksempel språk). I språktester vil barnets forkunnskaper spille inn, altså hvilke kognitive koblinger de har gjort mellom ord og dets betydning. Slike oppfatninger vil ofte være kulturbasert, da språket som brukes rundt barna er med på å skape deres virkelighet. Det må derfor vurderes hvordan ulike erfaringer kan ha bidratt til resultatene av kartleggingen.

Ekeberg (2016) stiller spørsmål rundt forsvarligheten til standardiserte tester for minoritetsspråklige. Dette begrunner han blant annet i hvordan slike tester sammenligner normer med et begrenset befolkningsutvalg. Ifølge Bourdieus teori om habitus, vil samfunnet reprodusere de verdiene som majoriteten verdsetter. Dette kan skape utfordringer når det kommer til testing av barn fra andre kulturer, da de ofte besitter mye kunnskap, men likevel risikerer at den kunnskapen ikke får en verdi i det norske samfunnet. Ekeberg (2016) påpeker videre at standardiserte tester kartlegger hva personen kan her og nå på en gitt oppgave, noe han mener viser til ferdighet og intelligens som noe medfødt og uforanderlig. En slik oppfatning kan virke litt krass, da kartlegging ofte er nødvendig for å vite hvor barnet ligger an i løpet, og derfra lage et opplegg for hvordan de skal utvikle seg videre. Man tar her utgangspunkt i hva barnet kan her og nå, noe som ikke nødvendigvis viser til noe uforanderlig.

Ekeberg (2016) stiller videre spørsmål om dynamisk testing kan bidra til å endre fokus fra ferdighet til læringspotensial når minoritetsspråklige skal kartlegges. En dynamisk tilnærming til testing og kartlegging kan gi større fleksibilitet, og dermed skape rom for pedagoger og lærere til å hente inn informasjon om barnet på andre måter. Eksempelvis

kan dynamisk testing åpne for å hente informasjon om barnets språk fra foreldre, noe som også kan bidra til et tettere samarbeid mellom barnehage/skole og hjemmet. En slik tilnærming kan potensielt øke testingens validitet, da det gir mulighet for å undersøke barnets kunnskap gjennom å bygge kjennskap til barnet og dets miljø, og ikke gjennom standardiserte tester som kanskje ikke ser det fulle potensiale i barnet. Problemet med dynamisk testing er at det forutsetter at den som vurderer barnet har høy innsikt i pedagogiske muligheter, og at det kan være vanskelig å tolke og sammenligne resultater (ibid.). Dynamisk testing krever derfor at de som tester har kunnskap på feltet. I NIFUs spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere fra 2019, viser det seg at bare halvparten av grunnskolene i Norge har lærere eller ansatte som kan vurdere når elever har tilegnet seg tilstrekkelig norsk til å kunne følge med i den vanlige undervisningen (Rodge mfl., 2019). En slik statistikk viser til manglende kompetanse på en slik vurdering, noe som kan svekke validiteten i en dynamisk kartlegging av barnets språk.

I Regjeringens integreringsstrategi påpekes det at de allerede er i gang med å revidere kartleggingsverktøy for norskferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette innebærer at det vil bli enklere for lærere å vurdere elevens og klassens behov, og det skaper muligheter for å bedre kunne tilrettelegge opplæringen til den enkelte. Regjeringen ønsker også å sikre at alle barn skal ved fireårs-kontrollen igjennom en obligatorisk språktest for å kartlegge sine norskkunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2018). Denne påstanden vil følges opp ved senere stortingsmeldinger om tidlig innsats, ifølge Kunnskapsdepartementet (2018). Det indikerer at Regjeringen er klar over problemstillingen, og at de ønsker å skape endring. Her kan det tenkes at et tverrfaglig samarbeid mellom blant annet Regjeringen, PP-rådgivere, lærere og pedagoger kan være et godt utgangspunkt for å øke den allmenne kompetansen om minoritetsspråkliges språktilegnelse.

4.5 Tverrfaglig samarbeid

Innledningsvis i St. Meld. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* står det at «[b]arnehager og skoler skal, i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever» (s. 2). Det innebærer et samarbeid mellom blant annet pedagoger, lærere, PPT og Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste). En forutsetning for at et godt tverrfaglig samarbeid kan påstås å være at de utfyller hverandre på kompetansenivå. Ifølge informantene i PPT, kan det virke som at det er mangel på kompetanse om minoritetsspråklige i samtlige ledd i barnets lokale støttesystemet. Dette kan føre til at det er vanskelig å vite hvem som har «hovedansvar» for minoritetsspråkliges språkopplæring, siden ingen opplever å ha nok kompetanse på feltet, og barnet risikerer å bli en kasteball mellom instanser.

Hvis det er slik at minoritetsspråklige barn kan risikere å bli en kasteball mellom instansene på grunnlag av manglende kompetanse, kan det i verste fall føre til at barnet ikke oppnår god nok språkutvikling i noen av språkene sine. Ifølge Kritisk Periode Hypotesen, kan barn lære flere språk på et morsmålsnivå med forbehold om at denne språkopplæringen skjer innen barnet kommer i puberteten. Et mangelfullt språk fører til stigmatisering både i dagliglivet, på skoler og på jobbmarkedet, og disse barna vil ende opp som taperne i skolesystemet og samfunnet (se Boyd 2003; Gluszek & Dovidio, 2010; Egeberg, 2016). Som nevnt tidligere, kan mangel på språk føre til andre plager hvis individet ikke klarer å ordlegge seg godt nok. Mangel på språk fører ifølge informanten

Karlsson ofte til utagering og andre psykososiale vansker. En slik oppfatning nevnes også av Ronja, hvor det ble satt fokus på at barn uten tilstrekkelig språk ble ekstra sårbare.

Flere av informantene påpeker at de i PPT opplever å ikke sitte med nok kunnskap om temaet, og de sliter derfor med å støtte pedagoger og lærere med barn eller elever som har minoritetsspråklig bakgrunn. Pippi har erfart at det er begrenset hvor mye hjelp de kan finne, og forklarer at «vi ønsker å kunne mer om dette og har meldt oss på etterutdanning som Statped har organisert og opplever ikke at det bringer så mye nytt». En slik mangel på ny kunnskap fra Statped tror overnevnte handler om at feltet trenger mer forskning. Her kan det stilles spørsmål til minoritetsspråkliges lokale støttesystem, hvis det viser seg at ingen av instansene i det tverrfaglige teamet kan bidra med bred kompetanse om språkutvikling av flere språk. Samtlige informanter fra PPT uttrykte et ønske om et større lavterskel-samarbeid mellom PPT og barnehager/skoler, men hvis kompetanse om minoritetsspråkliges språkutvikling er svak i alle instanser, hvordan kan det hjelpe? Det kan her argumenteres for at et tverrfaglig samarbeid, uavhengig spesialisering, kan føre til at flere får mulighet til å legge frem egne erfaringer og tanker. Ikke bare vil det bidra til at de som jobber med barna får satt ord på egne opplevelser rundt situasjonen, og kan dermed oppleve at de føler seg hørt, men det kan åpne for ideer og tiltaksplaner blant støttesystemet til barnet. Det kan påstås at det ikke finnes en fasit for opplæring av barn, men et tverrfaglig samarbeid blant ulike fagfolk kan bidra til å utvikle gode tiltaksplaner. Meld. St. 6 (2019-2020) påpeker at det pågår mye forskning og satsninger på å bedre det tverrfaglige arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan virke som at de legger særlig tyngde på å bedre det tverrfaglige arbeidet rundt barn med spesialpedagogiske behov, hvor språkopplæring ikke klassifiseres som et spesialpedagogisk problemfelt (hvis barnet har et godt førstespråk). Stortingsmeldingen nevner ikke spesifikt hvordan systemet kan bedres for minoritetsspråklige barn og deres familier.

4.6 Samarbeid med hjemmet

Det er ofte slik at barnets foreldre kjenner barnet best, og foreldrene vil derfor være en viktig ressurs for barnets språkutvikling. Ifølge informantene fra PPT kan det virke som at barnehager og skoler ikke samarbeider med foreldrene når minoritetsspråklige barns språkkunnskaper skal kartlegges. Mangel på samarbeid mellom hjemmet og barnehager/skoler, blir hos en av informantene begrunnet i at pedagoger/lærere synes det er vanskelig å kommunisere med foreldre som ikke har gode nok norskkunnskaper. Pippi forteller at «pedagogene vil veilede foreldre, men de er ofte ikke gode i norsk så hvordan kan de bidra?» og at «det skyldes ofte på hjemmesituasjonen for hvorfor barnet ikke er flink nok i språk». Overnevnte sa også at pedagoger og lærere sjeldent bruker tolk når de snakker med foreldre. Dette gikk igjen i flere av intervjuene, hvor det ble oppgitt at det varierer hvor flinke barnehager og skoler er når det kommer til å kontakte foresatte.

Emil uttrykte at han tror pedagoger og lærere har en «vent-og-se» holdning når det kommer til minoritetsspråkliges språkopplæring som en konsekvens av deres mangel på kunnskap om barnas- og hjemmets kultur. Han kommer med følgende uttalelser: «det er mangel på kunnskap om disse barna. Mangel på kunnskap om kultur, og feilholdninger; blant annet at de tror at de fleste av dem kan følge med i vanlig norsk skole» og «de kommer fra en helt annen kultur, med annen erfaring og skolesekk, så de har sikkert gode evner men de kan ikke sammenlignes med evner i Norge». Flere pedagoger og

lærere har en tendens til å tenke at barnets kulturelle bakgrunn er grunn nok til at de er annerledes enn norskfødte barn, noe som kan bidra til stigmatisering av barnet. Denne oppfatningen skriver Egeberg (2016) om, hvor han påpeker at forskjellig kultur ikke nødvendigvis er et godt argument for særskilt behandling. Dette begrunner han i at de fleste, uavhengig av kultur, vil at barnet skal gjøre det best mulig i samfunnet, og ønsker å skape muligheter for barnet sitt. Videre redegjør Egeberg (2016) for hvordan kultur kan være med på å skape en forståelse for barnets livsperspektiv og erfaringer, noe som kan brukes av pedagoger og lærere til å tilrettelegge opplæring på en slik måte at barnet kjenner seg igjen i det som blir sagt. En slik oppfatning av kultur er avhengig av hvilket syn hjemmet har på Norges skoleplikt for alle barn, da noen kulturer kan ha en satt oppfatning på hvem som skal gå på skole. Dette vil være en unntakssituasjon, og vil derfor ikke videre drøftes i denne oppgaven.

Mange minoritetsspråklige foreldre forteller om frustrerende møter med fagfolk, hvor de opplever å ikke bli tilstrekkelig informert om eget barn, eller hvor deres syn og oppfatninger om barnet ikke blir tatt på alvor (Egeberg, 2016). Hvis det er slik at flere pedagoger og lærere velger å ikke bruke tolk når de skal snakke med foreldrene, kan det forklare den opplevde frustrasjonen. Hvorfor er det slik at pedagoger og lærere velger å ikke bruke tolk når de skal i dialog med barnets foreldre? Her finnes det nok ikke et fasitsvar, men det kan være at de ansatte føler at det er ekstra tiltak å leie inn tolk for hver gang de trenger å overlevere en beskjed til foreldre. Flere velger kanskje derfor å videreformidle informasjon på engelsk, eller prøve å bruke enkle norske ord. Engelsk kan her virke som en god løsning, da språket er brukt i hundrevis av land. Her kan det skje misforståelser da barnehager og skoler bruker ord og uttrykk som skal beskrive opplæring og utvikling. Siden dette ikke er hverdagsord, kan det være at foresatte ikke har forståelse for ordenes betydning, og det kan dermed være vanskelig å tolke hva beskjeden innebærer. At de ansatte ikke bruker tolk kan også forklares i kommunens kapasitet, hvor små kommuner ofte ikke har tilgang på tolker. Her finnes det muligheter for å ta kontakt med tolk gjennom telefon, men det kan svekke den mellommenneskelige tolkningen (slik som kroppsspråk).

Under egen observasjon i barnehage observerte jeg at de ansatte i barnehagen spurte den eldste av to søsken om spørsmål angående hvor lenge lillebroren hadde sovet den morgenen før han kom til dem. Disse spørsmålene ble stilt rett etter at lillebroren ble levert i barnehagen av foreldrene, noe som får meg til å tro at de ansatte og foreldrene ikke har et tett samarbeid. Her skal det sies at jeg var inne i noen timer, og vet derfor ikke om de har god kontakt ellers og at denne dagen var et unntak. Meld. St. 6 fra 2019 skriver at barnehager skal tilrettelegge for at foreldre eller foresatte og barnehagen jevnlig skal kunne utveksle observasjoner og vurderinger relatert til barnets trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Hvis det er slik at barnehagen og foreldrene ikke hadde en dialog om barnets situasjon på starten av dagen som konsekvens av en språkbarriere, kan det vise til en manglende samarbeidsevne fra barnehagen. Noen av de ansatte snakket engelsk til foreldrene, og selv om begge parter engelskspråklige kompetansene ikke var utmerket, virket det som at begge parter fikk kommunisert det essensielle. Det kan argumenteres for at dette vil være det viktigste på en dagsbasis, altså at foreldre og ansatte får redegjort for det mest grunnleggende, så kan man jevnlig arrangere møter med tolk for å utveksle andre erfaringer.

Flere har kanskje hørt at minoritetsspråklige hjem burde snakke norsk til barna sine, slik at de lærer norsk fortrest mulig. En slik påstand kan ha sin styrke i at barnet hele tiden

får stimulert sine kunnskaper i norsk, hvis det brukes både i barnehagen eller på skolen i tillegg til hjemme. Pippi påpeker at det ved barns språkmangel ofte skyldes på hjemmesituasjonen, hvor lite norskspråklig stimulering i hjemmet blir brukt som en vanlig forklaring på hvorfor barnet ikke kan norsk. I lys av Kritisk Periode Hypotesen vil barn kunne lære seg flere språk samtidig, og en kan dermed argumentere for at de lærer språk uavhengig av når på dagen det brukes. Egeberg (2016) mener at bruk av morsmål hjemme kan være med på å styrke barnets kognitive egenskaper. Dette begrunner han i at når foreldrene bruker det språket de mestrer best når de kommuniserer med barna, vil det bidra til å kunne forklare og sette ord på erfaringene barnet gjør. Det kan her argumenteres for at barnet skal lære å bruke språk for å uttrykke hva de føler eller mener, og det trenger dermed ikke å være fokus på hvilket språk de lærer å bruke. En forutsetning for en slik tankegang vil være at barnet kan lære flere språk simultant.

5.0 Avslutning

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan pedagoger og lærere bidrar til at minoritetsspråklige barn og elever skal utvikle gode norskspråklige ferdigheter. Her valgte jeg først å gå ut fra en hypotese om at pedagoger og lærere viser en «vent-og-se» holdning til minoritetsspråkliges språkopplæring, noe som ifølge Kritisk Periode Hypotesen kan hemme barnets språkutvikling grunnet sen språkstimulering. Det viste seg at de fleste informantene sa seg enig i hypotesen, men etter å ha drøftet resultatene fra datainnsamlingen kan det virke som at denne «vent-og-se» holdningen ofte er et resultat av en annen årsaksforklaring. Ifølge samtlige av informantene er det manko på kunnskap om hvordan minoritetsspråklige barn best lærer språk, noe som bidrar til at pedagoger og lærere ikke vet hvordan de best mulig kan språkstimulere disse barna.

Flere av informantene påpekte hvordan barnehagetilbudet i seg selv bidrar som et forebyggende tiltak for at barn tidlig skal bli utsatt for språkstimulering. Her blir barn språkbadet gjennom lek, sang og aktivitet. Under egen observasjon fikk jeg se hvordan de ansatte brukte tegn for ord (slik som «mett») og aktivt brukte kroppsspråk når de sang norske sanger slik som *Lille Petter Edderkopp*. En slik praksis viser til en mer avslappet holdning til språklæring, hvor fokuset ofte ligger mer mot at barna skal lære å bruke språk for å formidle egne behov, samt bidra til at barna opplever tilhørighet gjennom sosialisering.

Funnene jeg gjorde gjennom intervjuene, viste det en av informantene kalte en «språkdrukning» når barnet tar steget over til skolen. Dette skiftet viser ikke bare til en fase i barnets liv hvor de går fra barn til elev, men også til et høyre press på språklæring. Det ble her påpekt at barn fra Midtøsten ofte har to ulike morsmål (slik som kurdisk og arabisk), men det stilles fortsatt krav til at de skal lære både norsk og engelsk på grunnskolen. Ifølge Rygvold mfl. (2019) har flerspråklige barn et like stort vokabular som barn med ett eller to språk, noe som vil si at flerspråklige barn ofte har lavere vokabular per språk de kan. At barn blir språkdruknet på barneskolen kan dermed føre til at de ikke utvikler et «optimalt» språk i verken morsmål(ene) eller andrespråk(ene). Lav til medium språklig kompetanse i hvert av språkene kan videre føre til at barnets kognitive utvikling hemmes, da de ikke får mulighet til å utvikle en forståelse for egne tanker eller prosesser grunnet manglende evne til å kunne sette ord på hva som skjer inni dem (Egeberg, 2016).

Noe som påståelig hemmer barnehagers og barneskolers tilrettelegging for god norskspråklig utvikling for minoritetsspråklige er tilgangen til kunnskap på feltet. Samtlige av informantene fra PPT påpekte at det ikke finnes nok forskning rundt minoritetsspråkliges språkutvikling. En slik oppfatning har også Kunnskapsdepartementet (2018), noe de ønsker å endre gjennom Regjeringens nye integreringsstrategi; *Integrering gjennom kunnskap*. Her ønsker de blant annet å «initiere mer forskning på ulike former for opplæringstilbud» (s. 22), men nevner ikke hvordan de planlegger å rekruttere interesse for å forske på feltet. Mangel på kunnskap rundt minoritetsspråklige fører videre til mangel på gode kartleggingsverktøy for språk. Hvis pedagoger og lærere ikke har mulighet til å kartlegge barnets- eller elevens språknivå, vil det være vanskelig å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at barnet eller eleven vil vise konstant progresjon. Når pedagoger og lærere ikke har tilgang til gode og nøyaktige kartleggingsverktøy, kan det føre til at barnets språk oppleves som problematisk, noe som ofte fører til at barnet henvises til PPT for språkvansker. Flere av informantene i PPT

viser til en slik holdning, og opplever at de får alt for mange henvisninger om språkvansker hos minoritetsspråklige barn. PP-rådgiverne jeg snakket med mener at disse barna sjeldent har blitt badet nok i språk før de blir henvist, noe de mener visert til en «vent-og-se» holdning når det kommer til språkutvikling.

At pedagoger og lærere velger å henvise minoritetsspråklige barn til andre instanser, slik som Pedagogisk-psykologisk tjeneste, er ikke nødvendigvis et resultat av at de fraskriver seg ansvar, men at de krever et mer tverrfaglig samarbeid. En henvisning til PPT vil føre til at ansatte i tjenesten er nødt til å sette seg inn i barnets språkutvikling, og derfra komme med forslag til hvordan pedagoger og lærere videre kan tilrettelegge for hvert enkelt barns- eller elevs språkutvikling. Dette viser til et behov for et større tverrfaglig samarbeid, hvor pedagoger og lærere ikke opplever at de står alene om ansvaret for et barns språkutvikling. Lav språkutvikling kan potensielt føre til at barn utvikler andre vansker, og lav fonologisk kompetanse kan bidra til at de blir stigmatisert som mindre intelligente og lojale (Guszek & Dovidio, 2010). Hvis barna ikke utvikler et godt språk kan de risikere å endre opp som tapere i skolesystemet og samfunnet (se Boyd 2003; Gluszek & Dovidio, 2010; Egeberg, 2016). Pedagogers- og læreres valg om å henvise barn og elever for språkproblemer er ikke nødvendigvis en fraskrivelse fra å «språkbade» dem, men kan vise til en proaktivitet for at barnet skal kunne få optimal språkutvikling før tiden renner ut.

5.1 Veien videre

I fremtidige undersøkelser ville det vært interessant å undersøke hva som bidrar til den manglende kompetansen på feltet. Det ville da vært ønskelig å gå mer i dybden på hvordan språklæring skjer, og hva som setter grenser for at det kan gjøres mer forskning på hvordan minoritetsspråklige best kan lære språk. En av temaene i en slik oppgave ville omhandlet rekruttering av forskere, hvordan Kunnskapsdepartementet forholder seg til feltet, og hvordan universiteter og høyskoler bygger opp sine pedagogiske studier.

I den sammenheng ønsker jeg å dele egen erfaring, om hvordan jeg ikke har visst om muligheten for å kunne ta videreutdanning i andrespråkspedagogikk. Jeg har verken hørt om, eller visst at det eksisterte, selv om jeg i løpet av de siste fire årene har undersøkt en rekke fag som kunne vært relevant for min utdanning. Her kan det virke som at universiteter (og Regjeringen) ikke har reklamert nok for studietilbudet, og det går derfor under radaren. Jeg skulle også ønske det var mulig å ta andrespråkspedagogikk som et valgfag i egen bachelorgrad, eller som del av mastergraden i spesialpedagogikk. Det kan her tenkes at universiteter og Regjeringen må revurdere utdanningstilbudene for pedagoger, lærere og spesialpedagoger.

Det hadde også vært interessant å sammenligne funnene jeg har gjort i denne oppgaven, med hvordan pedagoger og lærere selv opplever praksisen. Her vil det være mulig å se om mine funn er overførbare til de som jobber tett på minoritetsspråklige barn, og ikke bare høre fra de som kommer inn når det er behov for ekstra tiltak, slik som henvisning om spesialpedagogiske vedtak fra PPT.

Som en av informantene påpekte, må det skje en utvikling med tanke på at det skal være likeverdige muligheter.

6.0 Referanseliste

- Ausubel, D. (1964) Adults versus children in second language learning. *The Modern Language Journal* 48(7), 420–24. <https://doi.org/10.2307/322625>
- Baklien, B. & Buvik, K. (2017). *Mellom idealer og realiteter på Dikemark asylmottak*. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 1(5), 347–364. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-05-01>
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64> (24.02.21)
- Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Linguistic Society of America*, 68(4), s. 706-755. [10.2307/416851](https://doi.org/10.2307/416851)
- Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 56(1), s. 9-49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Bongaerts, T., Planken, B. & Schils, E. (1995). Can Late Starters Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis. I Singleton, D. & Lengyel, Z. (red.) *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon: Philadelphia: Multilingual Matters, s. 30-50.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage Publications Ltd.
- Boyd, S. (2003). Foreign-born Teachers in the Multilingual Classroom in Sweden: The Role of Attitudes to Foreign Accent. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 283-295, <https://doi.org/10.1080/13670050308667786>
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coppieters, R. (1987). Competence Differences between Native and Near-Native Speakers. *Language (Baltimore)*, 63(3), 544-573. <https://doi.org/10.2307/415005>
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's world: A reflection on a longitudinal ethnography in early education in Italy. I Christensen, P. & James, A. (red.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Routledge, s. 179-200.
- Dobrow, J. R. & Gidney, C. L. (1998). The Good, the Bad, and the Foreign: The Use of Dialect in Children's Animated Television. *The ANNALS of the American Academy*

- of *Political and Social Science*, 557(1), s. 105-119. Hentet fra:
<https://www.jstor.org/stable/1049446> (14.01.21)
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: en håndbok i utredning og vurdering* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. & Vigorito, J. (1971). *Speech perception in infants*. *Science*, 171(3968), 303-306.
<https://doi.org/10.1126/science.171.3968.303>
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Second Edition (2. utg.). United Kingdom: Oxford University Press.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gluszek, A, & Dovidio, J. F. (2010). The Way They Speak: A Social Psychological Perspective on the Stigma of Nonnative Accents in Communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 214-237.
<https://doi.org/10.1177/1088868309359288>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (1. utg.). New York: Simon & Schuster, Inc.
- Grov, A. M. (2016). Barne-tv + dialekter = sant. *Språknytt*, s. 12-13. Hentet fra:
https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2016/22016/spraknytt-2-2016_netutgave.pdf?id=11279 (01.02.21)
- Hagtvet, B. E. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I E. Befring, Næss, K. A. B. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 196-217.
- Huitt, W. & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Hentet fra:
<http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html> (06.04.21).
- Jenkins, R. (2014). *Social Identity* (4. utg.). New York: Routledge.
- Killén, K. (2009). *Sveket 1: Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem og tverrfaglig ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krashen, S. (1976). Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157-168.
<http://doi.org/10.2307/3585637>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf> (03.04.21)

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf> (06.05.21)

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Maslow, A. H. (1954). The Instinctoid Nature of Basic Needs. *Journal of Personality*, 22(3), 326–347. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1954.tb01136.x>

Mora, J. & Darcy, I. (2017). The Relationship Between Cognitive Control and Pronunciation in a Second Language. I Isaacs, T. & Trofimovich, P. (red.), *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives*. Bristol: Multilingual, s. 95-120. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/10.21832/j.ctt1xp3wcc.10> (14.01.21)

Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonslærte lærevansker. I Befring, E, Næss, K. A. B. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 548-569.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (24.01.21)

Oyama, S. (1978). The Sensitive Period and Comprehension of Speech. *NABE Journal*, 3(1), 25-40, <https://doi.org/10.1080/08855072.1978.10668342>

Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New Jersey: Princeton University Press.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), s. 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>

Rygvold, A. L., Garman, N. G., Torkildsen, J. V. K. & Næss, K. A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I Befring, E., Næss, K. A. B. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 301-337.

Seliger, H., Krashen, S. and Ladefoged, P. (1975) Maturational constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, 36, 20–22.

Singleton, D. (1995). Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research. I Singleton, D. & Lengyel, Z. (red.) *The*

- Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Philadelphia: Multilingual Matters, s. 1-29.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor* (2. utg.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Stark, R. (1986). Prespeech segmental feature development. I Fletcher, P. & Garman, M. (red.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 149-173.
- SSB (2020a). *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvbef> (02.02.21)
- SSB (2020b). *07523: Elevar med morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, eller tilrettelagt opplæring (F) 2008 - 2020*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/07523/> (06.04.21).
- SSB (2020c). *Personer med flyktningbakgrunn*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/flyktninger> (12.04.21)
- SSB (2020d). *08376: Personer med flyktningbakgrunn, etter landbakgrunn, statistikkvariabel, år og alder*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/08376/tableViewLayout1/> (12.04.21)
- SSB (2021). *12272: Minoritetsspråklige barn i barnehager 1-5 år (K) 2015 - 2020*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/12272> (06.04.21)
- Statped (2021). *Logos – Test for kartlegging og diagnostisering*. Hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/logos/> (19.03.21)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Uri, H. (2004). *Hva er språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Minoritetsspråklige barn*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/rett-til-barnehageplass/Minoritetsspraklige-barn> (25.02.21)
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/> (25.02.21)
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf> (25.02.21)
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehage*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og->

[trivsel/laereplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/](https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/NOR07-02.pdf?lang=nob) (25.02.21)

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/NOR07-02.pdf?lang=nob> (25.02.21)

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/NOR08-02.pdf?lang=nob> (25.02.21)

