

Lene Thorsen

# Tilrettelegging for språkutvikling hos flerspråklige barn

Masteroppgave i logopedi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Masteroppgave i Logoped

Veileder: Julie Feilberg

Mars 2019



## Sammendrag

De siste fem årene har det vært en jevn økning av minoritetsspråklige barn i alle aldersgrupper i norsk barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det økende antallet minoritetsspråklige barn innebærer at logopeder oftere vil få forespørsler fra barnehager om effektive språkstimuleringstiltak for flerspråklige barn, og at de vil møte stadig flere flerspråklige barn med språkvansker i sin logopediske praksis. I mange sammenhenger må barnehagepedagogen være logopedens forlengede øye og arm i barnehagens daglige tilrettelegging for norsk språktilegnelse, og de praktiske erfaringene barnehagepersonalet har når det gjelder språkstimulering av flerspråklige barn vil kunne komme logopedisk praksis på dette feltet til gode. Vi vet imidlertid lite om hvordan barnehager faktisk arbeider med flerspråklighet og hvilke erfaringer de har gjort med tanke på dette arbeidet. Med bakgrunn i dette, har jeg i min masteroppgave gjort en undersøkelse av hvordan barnehager med erfaring på feltet flerspråklighet arbeider med språkstimulering av flerspråklige barn. Problemstillingen min har vært:

"Hvordan legger barnehager til rette for utvikling av norsk hos flerspråklige barn?"

Innenfor rammen av dette spørsmålet har jeg vært spesielt interessert i:

- Tanker og holdninger omkring flerspråklighet og språkstimulering av flerspråklige barn
- Språkstimuleringspraksiser
- Opplevde utfordringer

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg observert og intervjuet seks pedagoger. Jeg har vært i to barnehager som har relativt lang erfaring med flerspråklige barn. De to barnehagene jeg har valgt til undersøkelsen har forskjellig størrelse, organisering og erfaring. Etter at intervjuene var transkribert, gjorde jeg en tematisk analyse av intervjuene. Drøftet deretter resultatene av analysen opp mot blant annet sosiokulturell læringsteori, forskningslitteratur vedrørende flerspråklighet og språkutvikling. Jeg drøftet også opp imot de generelle anbefalingene om språkstimuleringstiltak for barn fra underprivilegerte familier som framgår av Law et al. (2017).

Når det gjelder tanker og holdninger, viser funnene fra de to barnehagene i mitt materiale at:

- Pedagogene har en positiv holdning til flerspråklighet i barnegruppen og betrakter flerspråklighet som en læringsressurs for hele barnegruppen.
- Alle morsmål gis en spesifikk status og oppmerksomhet av pedagogene.
- De ansatte har en stor grad av bevissthet omkring språk og språkutvikling generelt, og arbeider målrettet med primær og sekundær språkstimulering for alle grupper, men spesielt i forhold til de flerspråklige barna.
- De ansatte bekymrer seg for flerspråklige barn som ofte ser ut til å bli stående utenfor i leken.

Når det gjelder konkrete språkutviklingspraksiser, kan mine funn oppsummeres på følgende måte:

- Praksisene er tuftet på sosiokulturell læringsteori, tanker om verdien av "språkbad", og språklæring gjennom lek og maksimalt tilpasset voksenspråk.
- De flerspråklige barna mottar mer, men ikke kvalitativt forskjellig, språkstimulering sammenliknet med det de enspråklige barna får.
- Strukturert og kontinuerlig arbeid oppleves som viktig for barnehagene, men de to barnehagene i min undersøkelse organiserer arbeidet sitt på ulike måter.
- Praksisene avspeiler i stor grad det mangfoldet av språkstimuleringsformer som Law et al. (2017) anbefaler.

Når det gjelder opplevde utfordringer kan de oppsummeres i tre punkter: Ressurser, samarbeid med andre instanser og samarbeid med foreldre. En del av funnene gjenspeiler resultater som også kommer fram i forskningslitteraturen.

- Ressurser
  - Den største utfordringen med tanke på ressurser oppfattes som mangel på tid sammen med barna, ikke mangel på for eksempel morsmålsassistenter.
  - Erfaringene med morsmålsassistenter er delte. Effektiv utnyttelse av morsmålstrenere og andre assistenter forutsetter at de har skoloring i språkutvikling og språkstimulering.

- Samarbeid med andre instanser
  - Arbeidet med flerspråklige barn kan oppleves som ensomt fordi nettverket rundt dette arbeidet er for dårlig, og man ønsker seg en utvikling av det. Med nettverk menes samarbeid med andre instanser som for eksempel flyktningetjenesten og PPT.
  - Manglende faglige nettverk rundt flerspråklige barn gjør at pedagogene føler seg på gyngende grunn når det gjelder å avdekke vansker: De har ingen å spørre til råds.
  - Henvissningsinstanser oppleves som hjelpeløse med tanke på å følge opp henvisninger fordi disse instansene mangler ekspertise og verktøy.
  - Flerspråklige barn får ikke den samme oppfølgingen som enspråklige av hjelpeapparatet.
- Samarbeid med foreldre
  - Samarbeidet med foreldrene oppfattes tidvis som utfordrende fordi kommunikasjonen med dem kan være svært vanskelig.
  - Kommunikasjonsproblemene er spesielt problematiske når det er noe barnehagen er bekymret for hos barnet og ønsker å drøfte dette med foreldrene.
  - Det ønskes en større bevissthet hos foreldrene rundt hva barnehagen er og skal være, og man ser for seg enkelte mulige løsninger som kan bidra til at foreldrene forstår mer av det som foregår i barnehagen.

Jeg har bare undersøkt to barnehager, og mine funn kan ikke generaliseres ut over akkurat disse to institusjonene. Resultatene kan altså ikke brukes til å si hva som er den mest optimale tilretteleggingen for utviklingen av norsk hos flerspråklige barn, men undersøkelsen gir en positiv indikasjon på et høyt bevissthetsnivå omkring språkutviklingstiltak blant barnehagepedagoger når det gjelder flerspråklige barn. Det ville være interessant å følge barna fra barnehagestart og videre inn i skoleløpet for å undersøke om typen og frekvensen av språkstimuleringstiltak i barnehagen kan ha betydning for senere språklig og skolefaglig utvikling. Likedan kunne det være fruktbart å følge opp ideer om hvordan minoritetsforeldre kunne trekkes tettere inn i et samarbeid med barnehagen.

Min studie viser også at det kan være god grunn til å følge opp det personalet i undersøkelsen opplever som utfordringer i arbeidet med å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn, ikke minst når det gjelder samarbeid med andre instanser, inklusive logopeden. Dette har implikasjoner for det praktiske arbeidet i det logopediske feltet, og peker på et område det kunne være interessant å følge opp med forskning. Det kommer frem i undersøkelsen min at

logopeden spiller en underordnet rolle i det faglige nettverket rundt flerspråklige barn. Kanskje ville denne oppfatningen av logopedens rolle blitt mer nyansert dersom jeg hadde trukket inn logopedens perspektiv, eller hadde sett på praksisen i andre eller flere barnehager, men fra et logopedisk ståsted vil det uansett kunne være interessant å gå dypere inn i dette: Hvordan kan logopeden bli mer synlig i barnehagene og i jobben med utviklingen av språket hos flerspråklige barn?

## Forord

Over fire år som student på mastergradstudiet i logopedi ved NTNU er snart over. Å jobbe med denne oppgaven har vært en tidkrevende, spennende og lærerik prosess.

Problemstillingen for oppgaven har jeg grublet på fra første dag på logopedstudiet. Jeg trodde tema og innhold ville være mye klarere for meg før jeg skulle starte med oppgaven. Tiden det har tatt fra jeg startet logopedutdanningen til ferdig masteroppgave har vært til god hjelp med tanke på modning og bearbeidelse av stoffet. Å kunne fordype seg i barns språkutvikling har vært interessant. Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Julie Feilberg og Ellen Andenæs som gode støttespillere og rettesnor i prosessen mot et ferdig produkt.

Denne prosessen har involvert mange personer, og uten dere alle så hadde ikke oppgaven latt seg gjennomføre. Ikke alle blir nevnt her. Takk alle vennene mine og samboeren min for at dere støtter meg og viser forståelse for hvor mye tid dette har tatt.

Jeg vil takke deltagerne for å ha gitt av sin tid og delt sine erfaringer og sin kunnskap.

Jeg vil takke mine barn Kristina og Ragna som har holdt ut med en travel mamma, vet dere gleder dere til at denne oppgaven er levert. Dere er min inspirasjon og min motivasjon til alt.

Sist, men ikke minst må jeg takke min gode venninne og studiekollega Turid Lindset. Vi har delt både latter, tårer, glede og frustrasjoner gjennom dette studiet. Du har motivert meg når jeg har trengt det som mest. Tusen takk!

# Innhold

Sammendrag .....	1
Forord .....	5
Innhold .....	6
1 Innledning .....	8
1.1 Bakgrunn .....	9
1.2 Problemstilling.....	12
1.3 Oppgavens oppbygging .....	12
2 Teori.....	14
2.1 Sosiokulturelt perspektiv på språkutvikling .....	14
2.2 To- og flerspråklighet .....	16
2.3 Stimulering av flerspråklighet i barnehagen.....	17
3 Metode .....	23
3.1 Metodevalg .....	23
3.2 Valg av barnehager .....	23
3.3 Deltakerne i undersøkelsen.....	24
3.4 Utvikling av intervjuguiden.....	24
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	25
3.6 Transkripsjon .....	25
3.7 Etske hensyn .....	25
3.8 Analytisk tilnærming og prosess .....	26
4 Analysen .....	28
4.1 Perspektiver på flerspråklighet og språkutvikling.....	28
4.2 Ressurser.....	32
4.3 Samarbeid med andre instanser .....	33
4.4 Foreldresamarbeid .....	34
4.5 Logopedens kompetanse, tilgjengelighet og rolle .....	36



5	Drøfting.....	38
6	Konklusjon, metoderefleksjon og veien videre.....	41
	Referanseliste .....	46

Vedlegg 1: Godkjenning fra norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltagerne.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Eksempel på transkripsjon av intervju.

# 1 Innledning

Denne oppgaven er en studie som tar utgangspunkt i språkstimulering av flerspråklige barn i to norske barnehager.

I rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet 01.08.2017) påpekes det at barnehagen skal fremme språk og kommunikasjon hos barna, at den skal bidra til språklig mangfold i gruppen, og at den skal støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål. I rammeplan står dette formulert slik:

Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk. Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barns utvikling. Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk. Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Rammeplan for barnehagen 2017, s. 23).

Videre i rammeplanen står det at "Barnehagen skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norskspråklige kompetanse (Rammeplan for barnehagen 2017, s.24)».

Rammeplanen legger slik klare føringer for barnehagenes arbeid med språkstimulering av flerspråklige. Vi vet imidlertid lite om konkrete praksiser når det gjelder språkstimulering av flerspråklige barn i norske barnehager, samtidig som kunnskap om "beste praksis" er viktig for utvikling av gode språkstimuleringsstilbud for denne gruppen. Innsikt i hvordan barnehager tenker og handler når det gjelder opplegg for flerspråklige barn er også svært viktig for logopeder som samarbeider med barnehagen om tilrettelagte tiltak for de flerspråklige barna som trenger logopedisk oppfølging. Flerspråklige barn kan nemlig ha spesielle behov i tillegg til oppgaven med å håndtere tilegnelsen av ett eller flere språk samtidig, og noen forskere, blant annet Marshall, Harding og Roulstone (2016) mener at det er grunn til å tro at språkvansker hos flerspråklige barn blir enda senere oppdaget enn hos enspråklige.

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke språkstimuleringspraksis i to norske barnehager som har relativt lang erfaring med mange flerspråklige barn. Dette viktige praksisfeltet tangerer det logopediske feltet på mange måter. I mange sammenhenger må barnehagelæreren være logopedens forlengede øye og arm, og deres innsikt kan potensielt være viktig både for direkte logopedisk arbeid med flerspråklige barn i risikozonen, og for veiledning av pedagoger og spesialpedagoger i barnehager. Arbeidet mitt er basert på observasjoner og intervjuer av pedagogisk personale i to barnehager, og i drøftingen av materialet vurderer jeg de praksisene som kommer fram i undersøkelsen opp mot et sosiokulturelt læringssyn, mot aktuelle tema fra forskningslitteraturen som omhandler stimulering av flerspråklighet i barnehagene, og mot de generelle anbefalingene som Law et al. (2017) gjør i sin rapport *Early Language Development: "Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantaged backgrounds, a rapport for the education Endowment Foundation"*.

## 1.1 Bakgrunn

Ifølge statistisk sentralbyrå var det 46 000 minoritetsspråklige barn i norske barnehager i 2016 (ssb.no). Barnehagen har generelt en rekke viktige oppgaver i forhold til barn med minoritetsbakgrunn. Kibsgaard og Husby (2014, s.15) peker særlig på fire forhold: "Barnehagen skal være en arena hvor barnet skal utvikle sosial handlingsdyktighet. Den skal imøtekomme barnets behov for trygghet og omsorg, lek og læring og være en arena for god språkutvikling både i morsmålet og andrespråket. Barnehagen skal også arbeide for at barn utvikler positive holdninger til hverandre, og slik danne et grunnlag for utvikling og toleranse av ulikheter". Det Kibsgaard og Husby (2014) skriver her forteller om viktigheten av barnehagens arbeid med flerspråklige barn. Det er imidlertid også andre argumenter for hvorfor det er interessant å se på språkstimuleringspraksis når det gjelder minoritetsspråklige barn, nemlig forekomsten av utviklingsmessige språkvansker (Developmental Language disorder, DLD) i befolkningen generelt, og utfordringene med DLD og barn av minoritetsgrupper.

Utviklingsmessige språkvansker henger ikke sammen med evnemessige begrensninger, slik at vansken ofte er 'skjult' (Bishop et al. 2016), og det gjør det ytterligere komplisert at utviklingsforløpet kan være vanskelig å forutse. I en studie av forekomsten og utviklingen av DLD, viser McKean (2017) at i gruppen av toåringer som har en sen språkutvikling, vil noen

ha en språkvanske ved 4 år, mens andre vil ha en normal språkutvikling. Tilsvarende vil noen i gruppen toåringer med en typisk språkutvikling vise seg å ha en språkvanske ved 4 års alder. DLD er med andre ord potensielt vanskelig å få øye på. Når det gjelder flerspråklige barn blir dette problemet enda større fordi det kan være vanskelig å skille mellom hva som er et uttrykk for en utviklingsmessig språkvanske og hva som er uttrykk for at barnet er i en prosess med å lære seg to eller flere språk samtidig. Marshall, Harding og Roulstone (2017) skriver i samsvar med dette at det er grunn til å tro at språkvansker hos flerspråklige barn blir enda senere oppdaget enn hos enspråklige.

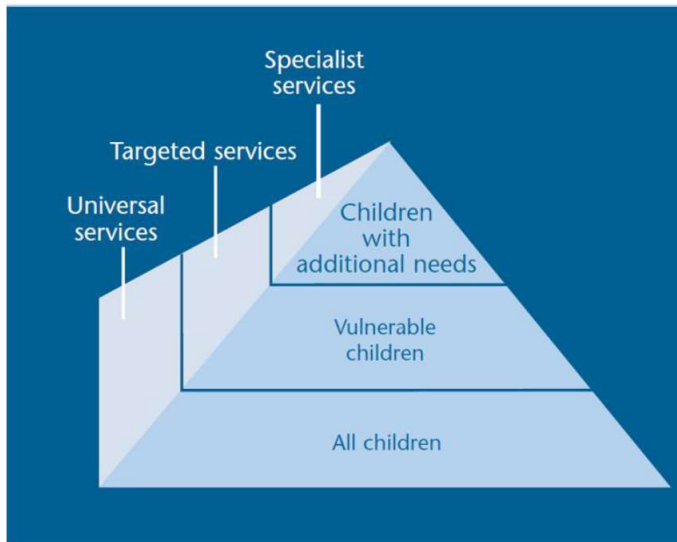
DLD rammer 7 % av alle barn (Helland et al.2012). Ifølge Law (2017) viser propulasjonsbaserte studier at 20% av 4-5 åringer kan være rammet av DLD, og at "underpriviligerte grupper" er mer utsatt for utviklingsmessige språkvansker. Begrepet "underpriviligert", slik Law bruker det, dekker blant annet det å mangle systeminnsikt og erfaring slik mange innvandrereforeldre må antas å gjøre. Law (2017) viser til studier fra Australia og Storbritannia som illustrerer at økonomiske og sosiale barrierer gjør at de familiene og barna som trenger det mest, får minst hjelp fra det offentlige. I samsvar med det Law (2017) skriver, peker også Marshall, Harding og Roulstone (2017) på at minoritetsforeldre har lavere tilbøyelighet til å søke hjelp. De framhever også at det er en sammenheng mellom foreldres kulturelle tenkemåter og den måten de reagerer på og samhandler med barnet sitt på, og barnets språkutvikling.

Denne oppgaven går ikke inn på utviklingsmessige språkvansker pr se, men handler om generelle, profesjonelle språkstimuleringspraksiser knyttet til flerspråklige barn.

Tospråklighetsproblematikk og DLD er en del av bakteppet for hvorfor det er interessant å se på slike praksiser, men kunnskap om språkstimuleringspraksiser er også interessante i seg selv fordi de er viktige i arbeidet med å etablere evidensbasert praksis Law (2017). Law sitt syn på språkstimuleringspraksiser har en parallell også i det europeiske COST-prosjektet (COST ACTION IS1406 Enhancing children's oral language skills across Europe and beyond: a collaboration focusing on interventions for children with difficulties learning their first language), der det å identifisere beste praksis er et definert mål.

Intervensjon/tiltak/behandling kan illustreres med en "behovspyramide" slik Cascoigne (2006) gjør det i figuren nedenfor. Det nederste nivået, "Universal services" (primære tiltak), dekker hele befolkningen, nivå 2 dekker målrettede (sekundære) tiltak mot sårbare grupper,

og nivå 3 dekker spesialiserte (tertiære) tiltak rettet mot individer med spesielle behov. Som vist ovenfor, kan flerspråklige barn potensielt være i gruppen sårbare, det vil si tilhøre nivå 2, og noen vil ha spesielle behov og trenge tiltak på nivå 3.



Figur 1 Cascoigne (2006, s.10)

Som kommende logoped vil jeg arbeide med både enspråklige og flerspråklige barn, og på bakgrunn av dette ønsker jeg å se nærmere på hvordan barnehager arbeider med å legge til rette for utviklingen av norsk. Logopeder kan ha ulike ansettelsesforhold og arbeidsinstruks. Både privatpraktiserende logopeder og kommunalt ansatte logopeder vil som regel arbeide med barn som har fått en sakkyndig vurdering, der det er fattet vedtak om at barnet skal ha et logopedtilbud. Logopedene kan også ha en instruks som handler om forebygging i barnehage og skole, der planarbeid, veiledning til foreldre og ansatte er sentrale temaer. Logopeder som arbeider på denne måten vil ofte ha mindre å gjøre med det enkelte barn eller med direkte arbeid i barnegrupper, da hovedfokuset vil ligge på planarbeid og veiledning. Begge måter å jobbe på forutsetter imidlertid kunnskap om flerspråklighet og språkstimulering, og innsikt i hvilke språkstimuleringspraksiser barnehagene anser som fruktbare når det gjelder flerspråklige barn.

## 1.2 Problemstilling

Min problemstilling er som følger: "Hvordan legger barnehager til rette for utviklingen av norsk hos flerspråklige barn?" Innenfor rammen av dette spørsmålet har jeg vært spesielt interessert i:

- Tanker og holdninger omkring flerspråklighet og språkstimulering av flerspråklige barn.
- Språkstimuleringspraksiser.
- Opplevde utfordringer.

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg intervjuet barnehagepersonell i to barnehager som har erfaring med flerspråklige barn. Jeg valgte med hensikt to barnehager med litt forskjellig størrelse, organisering og erfaring.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

**I kapittel 1** introduseres problemstillingen min og bakgrunnen for den.

**I kapittel 2** presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven, det sosiokulturelle perspektivet på språkutvikling. Deretter gjør jeg rede for begrepene to- og flerspråklighet samt forholdet mellom enspråklighet og flerspråklighet. Til slutt går jeg inn på temaer knyttet til forskning på stimulering av flerspråklig utvikling i barnehagen og konklusjonene i undersøkelsen til Law et al. (2017).

**I kapittel 3** redegjøres det for metodene som er brukt i oppgaven. Jeg beskriver hvilken overordnet metode jeg har valgt, rekruttering av barnehager og deltakere, utarbeidelse av intervjuguide, intervjusituasjonen, transkripsjonsmetode og min analytiske tilnærming til intervjumaterialet, tematisk analyse. Jeg kommer også inn på etiske forhold jeg har søkt å ta høyde for i forbindelse med arbeidet mitt.

**I kapittel 4** presenterer jeg resultatene av den tematiske analysen av materialet mitt.

**I kapittel 5** drøfter jeg resultatene av analysen i lys av mitt teoretiske rammeverk og den forskningslitteraturen jeg har presentert i teorikapittelet.

**I kapittel 6** oppsummerer jeg mine funn i lys av problemstillingen, reflekterer over metoden jeg har brukt og peker på mulige veier videre.

## 2 Teori

### 2.1 Sosiokulturelt perspektiv på språkutvikling

Sosiokulturell læringsteori er sentral innenfor en moderne forståelse av språktilegnelse (jevnfør for eksempel Tomasello (1992)).

Et sosiokulturelt læringssyn innebærer at læring, inklusiv språktilegnelse sees på noe som skjer i samspill med andre. Fra å lære noe ved å delta i en sosial kontekst, kan barnet klare dette alene på et senere tidspunkt. Barnet ser på andre som modellerer og prøver deretter selv." Den nærmeste utviklingszone," og" støttende stillas," er sentrale begrep i Vygotskys teori." Støttende stillas" omhandler hva barnet kan klare med litt hjelp av en annen kompetent person, det være seg et barn eller en voksen, som da blir det støttende elementet i læringen (Vygotskys, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001, s. 15). I følge Askland og Sataøen (2013) ble begrepet støttende stillas benyttet av Wood, Bruner og Ross (1976, som referert i Linden 1992) som didaktisk eller praktisk pedagogisk hjelp i arbeidet med barn. Stillas blir i denne sammenhengen brukt om den støtten barn får av en voksen eller et mer kompetent barn, slik at det blir i stand til utføre en oppgave som det ikke hadde maktet alene. Modeller, bøker, retningslinjer, instruksjoner osv. kan fungere som "stillas". Begrepet blir altså brukt om alle former for støtte for de prosjektene som barnet er midt i gjennomføringen av og som fungerer som redskap for barnet ved å utvide rekkevidden og området for handlingene. Støtten setter barnet i stand til å utføre oppgaver som det ellers ikke kunne gjennomføre, og blir benyttet etter behov. Dette kan få oss til å tenke på den vanlige og dagligdagse hjelpen et barn får til å mestre nye oppgaver. Med begrepet stillas er det også ment noe mer, det referer til en støtte som gradvis blir overflødig for barnet. På bakgrunn av dette kan vi se på det som en pedagogisk støtte til barnets læringsvirksomhet. Støtten blir gitt i en sammenheng der målet barnet har for virksomheten, står sentralt. Støtten blir utformet på en måte som fremmer barnets selvstendighet og senere gjør den overflødig. Det er viktig at barnet har et mål for handlingen og et motiv for å nå dette målet. I en slik situasjon viser barnet aktiviteter og handlinger som er rettet mot det å nå målet. De voksne kan ikke bruke stillaset for barnet, det må barnet gjøre selv. Vi kan tilby stillaset som mulig støtte, men det er barnet selv som må ta det i bruk (Askland & Sataøen, s. 208 og 209).



Vygotsky (1896-1934) og Bruner (1915-2016) ser på det sosiale samspillet som viktig for språkutviklingen, og barnet betraktes som en aktiv deltager i egen språktilegnelse. Språkutviklingen er avhengig av miljøets språklige stimulering og barnets egen språklige utforskning, aktivitet og økende ferdighet til å forstå og tolke voksnes kommunikative intensjoner. Barn tilegner seg med andre ord språket i samspillet mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold. I et sosiokulturelt perspektiv sees ikke kommunikasjon som en passiv overføring av informasjon, men heller som en dynamisk prosess der mennesker i gjennom sosial interaksjon opprettholder og medskaper ideer og kunnskaper, samt sosiale relasjoner (Thunquist, sandèn og Bulow, 2012, s, 19). Barna lærer ord og språk gjennom samtaler, de bygger opp kunnskap om hvordan de kan uttrykke seg når de skal formidle noe til andre i sine omgivelser. Etterhvert som det skaffer seg erfaring med å bruke ord som representerer ideer og meninger kan barnet delta mer og mer aktivt i samtaler. Språk læres med andre ord i og gjennom kommunikasjon. Tomasello (1992, s.2) skriver at *"Language is a social behavior. Its structures are social conventions. Its functions all derive in one way or another from communication. It can be acquired only through social interaction with other human beings. It requires for its acquisition specific skills of social learning"*. Språk læres gjennom kommunikasjon mellom mennesker og det er den eneste måten å lære språk på ifølge Tomasello (1992).

Vygotsky (1896-1934) så på leken som en sosial prosess. Han mente at barns utvikling påvirkes av den sosiale sammenhengen, den historiske utviklingen og den kulturen som de befinner seg i. Alle høyere mentale funksjoner, som språk og tenkning har sitt opphav i mellommenneskelig samspill. Vygotsky så på barnets imitasjon som gjenskaping og ikke som kopiering. Gjennom imitasjonens gjenfortellende kvaliteter skaper barnets forståelse og innsikt. Når barnet imiterer et eldre barn eller en lærers adferd eller aktivitet, er det motivert og aktivt nærværende i denne prosessen. Vygotsky mente at all læring, inkludert læring av språk, var resultat av samhandlinger på det sosiale plan og bearbeiding på individets indre, psykologiske plan. "Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level; first between people ( interpsychological), and then inside the child ( intrapsychological)" (Bråten 1996, s. 22). Askland og Sataøen (2013, s.79) skriver at leken for barn i barnehagealder er den *dominerende virksomheten*. Dominerende, ikke bare fordi de bruker mye tid til å leke, men fordi leken virker så sterkt inn på utviklingen deres. Det er gjennom lekaktivitet at de utvikler seg på alle måter. I følge Lillemyr (1998, s.15) er det nyttig å være oppmerksom på ulike funksjoner lek kan ha for

barnets utvikling og læring. For barnet har leken ofte et forlokkende, lystbetont preg, og den er derfor et mål i seg selv. Den er viktig i seg selv, uten å være middel i forhold til noe annet. Barns lek forteller oss mye om deres læring, utvikling og sosialisering på de forskjellige områder. Samtidig som lekopplevelser og lekeerfaringer barna får, styrker deres læring og utvikling og bidrar til å gjøre dem sosiale. Leken avspeiler altså utvikling og sosialisering, samtidig som den innvirker på disse prosessene. Her er det en gjensidig vekselvirkning. Alstad (2016, s.35) påpeker at når norske barnehager beskrives som læringsarena, blir arenaen gjerne omtalt som en uformell arena som preges av situasjonsbetinget språklæring der det foregår lite direkte instruksjon: "Along a scale of incidental, contextualized language learning versus learning through direct instructions, Norwegian preschool and elementary school teaching is close to the incidental end of the scale"(Aukrust, 2007, s.21). Barna lærer språket i uformelle situasjoner som for eksempel lek. Der møter barna nye begrep som ikke blir lært ved direkte instruksjon, men ved naturlige situasjoner som oppstår.

## 2.2 To- og flerspråklighet

Weinreich (1953) definerte tospråklighet som det å skifte regelmessig mellom to (eller flere) språk, og de menneskene som bruker en slik praksis, kalte han tospråklige. Kristoffersen, Simonsen og Sveen (2011, s.386) skriver at ordet morsmål som oftest brukes om det språket eller de språkene - barnet lærer først. For barn som vokser opp i tospråklige eller flerspråklige miljøer, er det fullt mulig å ha mer enn ett "morsmål"; da sier vi at barna er tospråklige eller flerspråklige. Andrespråk er alle språk vi lærer etter at morsmål (førstespråk) er etablert, enten det er det første eller det fjerde.

Arnberg referert i Kibsgaard & Husby (2014, s.44) viser til at det er allment akseptert at barn har kapasitet til å utvikle basiskunnskaper i to eller flere språk samtidig. Barn som vokser opp i tospråklige omgivelser og som bruker begge språkene daglig, vil avhengig av kontakt- og bruksmønster utvikle en adekvat kompetanse i bruken av dem. Argumenter som taler mot å innføre andrespråket tidlig er knyttet til den måten opplæring i andrespråk organiseres på. Plassering av små barn i situasjoner hvor de ikke forstår språket som omgir dem i lek eller undervisning, kan bidra til dårlig selvoppfatning og dårlig motivasjon for å lære, ifølge Arnberg. Språkutviklingen hos de tospråklige følger samme utviklingstakt som utviklingen hos de enspråklige. Men dersom en legger sammen ordforrådene i de to språkene en

tospråklig har, ser en at dette barnet ofte har flere, eller i alle fall like mange begreper som de enspråklige. I perioder kan imidlertid det ene språket dominere (Kibsgaard og Husby 2014).

Noen ord kan være vanskeligere å lære enn andre. Nation (2001) brukte uttrykket "learning burden" om hvor mye et barn som lærer andrespråket, må anstrenge seg for å lære ulike ord avhengig av språklig bakgrunn og erfaringer. "*The general principle of learning burden*" (Nation 2001) innebærer at dess nærmere forbindelse det er mellom et nytt ord og kunnskap som barnet allerede har, dess lettere er det å lære det. De gjenkjennelige trekkene kan komme fra morsmålet eller fra tidligere møter med andrespråket.

## 2.3 Stimulering av flerspråklighet i barnehagen

Det er stor mangel på forskning som kan si noe om hvordan pedagogiske tiltak i barnehage og skole har påvirket minoritetslevers språklige og skolefaglige utvikling (Bakken 2007, s.31). Den mest omfattende norske studien til nå er en analyse av ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996 (Bakken 2007). Analysene viste at to av tre minoritetsungdommer i Oslo hadde gått i norsk barnehage. Ungdommene som hadde gått i barnehage før skolestart utmerket seg med betydelig bedre karakterer enn det mindretallet som ikke hadde slike erfaringer før skolestart. Resultatene gjør det rimelig å tro at barnehagedeltagelse har hatt særskilte langtidseffekter på minoritetsspråklige skoleprestasjoner. I en oversikt over skandinavisk forskning på språk og språkmiljø i barnehagen i perioden 2006-2012 (Sandvik, Garmann og Tkachenko 2014, s.57), argumenteres det for at minoritetsspråklige grupper kan ha en fordel ved at personalet kommer tett på barna og har mulighet til å ivareta det enkelte barnet i utviklende og utvidende dialoger. På den annen side viser det seg at slike grupper kan ha det forskerne kaller "trange samspillsmønstre" og gjerne være preget av en instrumentell holdning til språklige aktiviteter. Trange samspillsmønstre er kjennetegnet av at den voksne legger opp til lukkede spørsmål som i liten grad inviterer til fabuleringer og utvidende samtaler. Rapporten peker også på at mange barnehager mener å ivareta språkstimulering av barn gjennom de formelle språkaktivitetene. Det kan bety at personalet er mindre oppmerksom på andre gode språklige samhandlingsarenaer; flere av studiene viser at voksne henvender seg lite til barn i forbindelse med hverdagsaktiviteter. Med bakgrunn i disse funnene anbefaler rapporten derfor at barnehagene " ... tenker et bredt spekter av språkstimuleringsaktiviteter for flerspråklige barn, at de har fokus på språklæring både i hverdagen og i tilrettelagte opplegg i mindre grupper, og

ivaretar variasjon i språkstimuleringsaktiviteter framfor å begrense språklæring til trening i konkrete avgrensede språklige ferdigheter" (Sandvik et al., 2014, s.57)

I Europeisk sammenheng har Law et al. (2017) identifisert 45 ulike studier som har fokusert på intervensjon knyttet til språk og språkrelaterte ferdigheter i førskoleperioden. Law et al. (2017) sitt arbeid fokuserer ikke spesifikt på intervensjoner som gjelder flerspråklige barns situasjon, men på språkutvikling og språkstimulering generelt. Resultatene av undersøkelsen vil imidlertid være relevante også for tiltak når det gjelder barn med flere språk. I sin metastudie fant Law et al. (2017) at intervensjonene i de studiene de så på, gjerne er laget av spesialister, for eksempel logopeder, men at de ofte blir gjennomført av foreldre og/eller assistenter i barnehage/skole. Med utgangspunkt i gjennomgangen av de 45 studiene konkluderer Law og hans medarbeidere med at det er viktig at språkstimuleringstiltak for små barn er mangefasettete, det vil si at de inkluderer et spekter av ulike aktiviteter; fra fokus på begreper og vokabular via dialogisk lesing til det å utvikle narrative ferdigheter- evnen til å fortelle en historie. Også opplæring av foreldre i "språkfremmende" måter å interagere med barna sine på fremhever forskergruppen som viktig. Ingen metode eller tilnærming til språkstimulering framstår som den eneste og rette i Law et al. (2017) sin rapport "Early Language Development". Forskerne peker likevel på at opplæring av personale som omgir små barn er en nøkkelfaktor for å skape effektive språkstimuleringstiltak: "Many such interventions appear to have a positive effect and, as it stands, no one approach appears to have a monopoly on effects, although it would be true to say that the training of staff is key to implementation of effective interventions" (Law et al. 2017 s. 57).

Logopedisk intervensjon ved flerspråklighet er som tidligere nevnt ikke hovedtema for denne oppgaven. Det er allikevel relevant å se på generelle anbefalinger for intervensjon ved flerspråklighet som et bakteppe for tenkning omkring ordinær stimulering av flerspråklige barns språk. I en artikkel der forskningslitteraturen vurderes med hensyn til evidensbasert praksis ved intervensjon for flerspråklige barn, løfter Thordardottir (2010) fram at man ikke må glemme at flerspråklige barn ikke er en homogen gruppe. Hun påpeker at det er stor variasjon med henhold til hvilken alder språk 2 introduseres, graden av eksponering for hvert av språkene, og språkernes posisjon vis a vis hverandre. Hun nevner også at graden av lingvistisk likhet/ulikhet språkene imellom vil kunne ha betydning for overføring mellom dem. Når det gjelder effekten av intervensjon, oppsummerer hun de studiene hun har sett på på følgende måte: Ved intervensjon anbefales det å ha fokus på begge språk eller eventuelt på

det sterkeste av barnets språk fordi "Including both languages allows the children to draw on all of his or her resources rather than being restricted to a subset of those" (Thordardottir 2010 s. 529). Valg av intervensjonsspråk bør gjøres etter konsultasjon med foreldrene, og det bør fortrinnsvis brukes tospråklig logoped.

Thordardottir nevner i tillegg et par andre poeng som er relevante for denne oppgaven: Det er vist at bruk av Språk 1 fremmer tilegnelsen av Språk 2 for noen områder men at tilegnelse av språk 2 også forekommer i rene Språk 2 omgivelser; og at barn med språkvansker ikke påvirkes negativt av flerspråklighet. Hun sier også at målet for en eventuell intervensjon må ta i betraktning barnets nivå i hvert av språkene i tillegg til hva barnet typisk bruker språket til – og snakker om – på de to (eller flere) språkene sine. Thordardottir framhever også at det er svært viktig å ta høyde for kulturelle forskjeller blant foreldrene når det gjelder synet på språkutvikling fordi forskjellene kan være store og viktige, og fordi hvilke typer atferd (for eksempel når det gjelder barn-voksen interaksjon) som er generelle og hvilke som er kulturspesifikke, ennå ikke er klarlagt.

Thordardottirs arbeid er en argumentasjon for at begge språk (S1 og S2 ) ideelt sett bør stimuleres i barnehagen. Det er også en argumentasjon for at pedagogenes observasjon av barnets språkbruk på begge språk og deres kommunikasjonen med foreldrene kan spille en svært viktig rolle både for generell stimulering og for tiltak ved en eventuell intervensjon. Dette synet kommer også implisitt til uttrykk hos Valvatne og Sandvik (2007), som gir tre begrunnelser for hvorfor det er viktig å støtte opp om morsmål i barnehagen: For det første skal barn kommunisere med andre familiemedlemmer, for det andre skal de ha mulighet til å utvikle seg språklig, sosialt og intellektuelt ut fra sin egen alder, og for det tredje skal barn ha mulighet til å støtte seg på det språket de allerede kan, når de skal lære et nytt språk.

Den første språk - og begrepsutviklingen hos barn skjer først og fremst som uformell læring gjennom hverdagsaktiviteter. Men ifølge Høigård (2013) trenger flerspråklige barn i tillegg spesielt tilrettelagte stunder med systematisk arbeid for å sikre progresjonen i tilegnelse av språk. Det aller viktigste for den som skal utvikle sitt andrespråk er i følge Høigård (2013) å få et stort og godt ordforråd. Det er på dette området innsatsen i barnehage først og fremst må settes inn, ifølge henne. Barna må få førstehåndserfaringer i så stor grad som mulig på andrespråket, slik at de kan utvikle gode begreper som er innvevd i nettverk av følelser og assosiasjoner. De må involveres i samtaler og samhandling, slik at de får brukt det

andrespråket de allerede har, og utviklet det videre. Høigård peker på at ordforrådet er avgjørende for at seinere lesing og læring på andrespråket skal lykkes (Høigård 2013, s.201). Dette synet reflekteres også i forskningslitteraturen om tidlig språktilegnelse generelt, for eksempel i Tannenbaum, Torgesen, & Wagner, 2006, og Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess, & Hecht, 1997.

Hva skjer når det oppstår mistanker om at et flerspråklig barn har utfordringer med ett eller flere av språkene? Rodina (2018) mener at det er en utfordring å avdekke om lav kompetanse i ett eller begge språk skyldes liten grad av eksponering for språket eller om det er en grunnleggende språkvanske som er årsaken. Ofte blir kartlegging av språkferdigheter hos flerspråklige barn utført med bruk av diagnostiske instrumenter utviklet for enspråklige barn, og ifølge Rodina (2018) er det en mangel på kartleggingsverktøy som kan gi et helhetlig bilde av flerspråkliges barn språklige kompetanse. Dette har, sier Rodina, ført til både overdiagnostisering og underdiagnostisering. Overdiagnostisering skjer når et tospråklig barn skårer under gjennomsnittlig på tester utviklet for enspråklige barn, og klinikerer tolker poengsummen uten å ta hensyn til det faktum at bare en del av det tospråklige barnets kunnskap er representert i poengsummen. Underdiagnostisering skjer når et tospråklig barn skårer lavere enn det som er normalt for enspråklige barn og klinikerer tillegger tospråkligheten for mye vekt, og av den grunn ikke oppdager at barnet har en språkvanske Rodina (2018, s.6).

Høigård (2013) hevder at den uformelle læringen av norsk som andrespråk i barnehagen skjer på samme måten som når barnet skal lære sitt førstespråk: Utgangspunktet er at den voksne setter ord på gjenstander og handlinger i her-og-nå situasjonen. Et annet moment som kommer fram hos Høigård er at det er vanlig at barn med andre morsmål enn norsk har en taus periode når de begynner i barnehagen. Perioden kan være kortvarig, men for en god del barn kan den vare i mange måneder. Høigård påpeker at det er svært viktig at personalet aktivt inkluderer de tospråklige barna i kommunikasjon i denne perioden: "Barnet må inngå i samspill og ut i fra situasjonen få et minimum av forståelse av hva som menes med ordene. Ingen lærer nytt språk bare ved å høre det" (Høigård 2013, s.213).

For å sikre en systematisk utvidelse av barns ordforråd og begrepsforståelse på norsk mener Høigård (2013) at det også er nødvendig med arbeidsformer der voksne tar en mer direkte ledelse i planlegging og gjennomføring; det vil si det rammeplanen kaller formelle

lærings situasjoner. Betegnelsen formell læring kan lett lede tanken i retning av opplegg der barna skal øve eller trene på norske ord og uttrykk (Høigård 2013, s.214), men slik jeg tolker Høigård, er det ikke dette som er ment. Høigård bruker betegnelsen "formell norskopplæring" om språkarbeidet: det at personalet jevnlig setter av tid der de flerspråklige barna får anledning til å bruke det norske språket på ulike områder. Et våkent personale merker seg i samspillet med de flerspråklige barna hvilke temaer hvor det kan være aktuelt å sette inn språklig ekstrainsats. Høigård (2013) påpeker at det er viktig å forberede aktiviteter som er planlagt for hele barnegruppen, ved å bygge opp et ordforråd på norsk som de flerspråklige barna har bruk for når aktiviteten skal finne sted. Det er viktig å snakke om aktiviteter og erfaringer barna allerede har gjort for å språkfeste dem. Høigårds tanker om viktigheten av å formalisere /systematisere arenaer som er egnede rammer for språkstimulering av flerspråklige barn, finner en igjen hos Tabors og Snow (1994): I en artikkel om minoritetsspråklige barn og barnehage nevner Tabors og Snow noen kvalitetstrekk ved andrespråksinnlæring i barnehage: En organisering som er preget av rutiner og gjentakelser som gjør at ting skjer i bestemt og forutsigbar rekkefølge, omgivelser som er rike på språk, og lærere som bruker språket både for å skape forståelse og oppmuntre elevene til selv å bruke språket. Også motivering og opplæring av de majoritetsspråklige barna til å bli gode språklige støttespillere er viktig.

Ideen om betydningen av jevnaldrende som motivatorer og rollemodeller for minoritetsspråklige barn kommer også fram hos Kibsgaard & Husby (2014). Barn har en unik betydning for hverandre som venner, læremestre og "motivasjonsdrivere". I følge Kibsgaard & Husby (2014, s.139) er dette dokumentert hos så små barn som to-treåringer. Lek er barns måte å leve livene sine på, samtidig som leken bidrar til læring på alle utviklingsområder. Derfor har leken en sentral plass i barnehagen. Dersom andrespråksutviklingen ikke er kommet langt nok, er det vanskelig å delta i kompleks lek, hvis en ikke er heldig å ha en venn som mestrer samme morsmål og har god kompetanse på andrespråket. Denne vennen kan da fungere som en brobygger mellom andrespråkslærlingen og de norsktalende barna.

I et sosiokulturelt perspektiv vil samarbeidet mellom barnehage og foreldrene også kunne være viktig både med tanke på innlæring av norsk, og for utviklingen av morsmålet. Høigård (2013, s. 207) peker for eksempel på at foreldre bør få god informasjon på forhånd om temaer og aktiviteter, slik at de kan være med på å forberede og forklare barna på morsmålet hva de skal være med på. Det er også viktig at foreldrene blir trygge på at barnehagen verdsetter

barnas morsmål, for eksempel ved å bli oppfordret til å snakke morsmålet med barna også når de er i barnehagen. Høigård understreker at minoritetsspråklige foreldre, i likhet med de norskspråklige foreldrene, må bli oppfordret til å samtale mye og lese samt fortelle for barna på morsmålet sitt. Et annet poeng forskeren løfter fram når det gjelder samarbeid, og som også er sentralt hos Thordardottir (2010), er at det er viktig at det pedagogiske personalet er klar over at ulike kulturer kan ha ulike former for samhandlingsstrukturer i interaksjonen mellom barn og voksne. Viktigheten av samarbeid i barnehagekonteksten kommer også fram hos bl.a. Verdon et al. (2015) og Kibsgaard & Husby (2014, s. 126). Verdon et al. oppsummerer seks overgripende prinsipper for "kulturelt kompetent praksis" på grunnlag av studier av logopeders arbeid med flerspråklige barn med språk- og kommunikasjonsutfordringer. De to siste av de prinsippene de nevner er henholdsvis *konsultasjon med barnets familie og lokalsamfunn* og *samarbeid mellom profesjonelle*. Parallelt med dette framhever Kibsgard og Husby samarbeidet mellom foreldre og tospråklig assistent/morsmålslærer som svært viktig. De sier at mangel på et slikt samarbeid kan føre til brudd i barnets nettverk. Sterke forbindelseslinjer mellom foreldre, morsmålslærer og lærere vil i følge Kibsgaard og Husby gi en mer helhetlig opplevelse av skole- og barnehagehverdagen for barna.



## 3 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for for metodene som er brukt i oppgaven. Jeg beskriver hvilken overordnet metode jeg har valgt, rekruttering av barnehager og deltakere, utarbeidelse av intervjuguide, intervjusituasjonen, transkripsjonsmetode og min analytiske tilnærming til intervjumaterialet – Tematisk analyse. Jeg kommer også inn på etiske forhold jeg har søkt å ta høyde for i forbindelse med arbeidet mitt.

### 3.1 Metodevalg

Jeg har valgt kvalitativ metode i form av intervju i min undersøkelse. Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) søker det kvalitative forskningsintervjuet kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall.

Ifølge Thagaard (2013) egner intervjuundersøkelser seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. De som intervjues, kan, som i for eksempel min undersøkelse, fortelle om hvordan de opplever jobben sin, og hvordan de forstår sine erfaringer. Karakteristisk for intervju er at forskeren etablerer direkte kontakt med personene han eller hun studerer. Kleven et al. (2014) skriver at kvalitative metoder prioriterer nærhet. Denne nærheten sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingen ikke er så fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til kunnskap man ellers vanskelig kunne fått tak i. I dette prosjektet ble det gjennomført seks dybdeintervju i to ulike barnehager.

### 3.2 Valg av barnehager

Med utgangspunkt i problemstillingen min ønsket jeg å rekruttere erfarent barnehagepersonell i barnehager med flerspråklige barn, og gjerne barnehager med litt forskjellig størrelse, organisering og erfaring. Den ene barnehagen jeg rekrutterte til prosjektet ligger i en liten kommune. Ti av seksti barn i denne barnehagen er minoritetsspråklige og representerer følgende språk: Tigrinja, somalisk, polsk, tsjekkisk og slovakisk. Institusjonen er organisert i småbarns og- storbarnsavdelinger. Barnehage nummer to ligger i en middels stor kommune. Tretti av seksti barn i denne barnehagen (som har lang erfaring med flerspråklige barn) er

minoritetsspråklige. Barna representerer 11 ulike språk: tigrinja, somalisk, litauisk, tagalog, fransk, tyrkisk, arabisk, ahmerisk, polsk, russisk og tysk. I denne barnehagen var barna delt opp i årsgrupper. Ettåringene på en egen avdeling, toåringene på egen avdeling, også videre.

### 3.3 Deltakerne i undersøkelsen

Deltakerne i prosjektet er totalt 6 pedagoger i de to barnehagene - tre fra hver institusjon. Pedagogene er mellom 30 og 50 år gamle, og alle har minst ti års erfaring med arbeid i barnehage. Deltakerne ble informert om undersøkelsen og forespurt om å delta via styrerne. Alle som ble spurt fikk vite at de når som helst kunne velge å trekke seg fra prosjektet. Samtlige forespurte takket ja til å la seg intervju.

### 3.4 Utvikling av intervjuguiden

I følge Thagaard (2013) kan et forskningsintervju utformes på ulike måter. Man kan ha et relativt strukturert opplegg. Spørsmålene er da utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor utstrekning fastlagt. Det kvalitative aspektet ved denne fremgangsmåten er at intervjupersonen står fritt til å utforme svarene sine, og gjennom svarene kan han eller hun reflektere over hvordan vedkommende forstår sin situasjon. Jeg hadde et såkalt semi-strukturert opplegg, spørsmålene var utformet på forhånd og en tentativ rekkefølge var fastlagt, men jeg var åpen for at noen av svarene ville være slik at det ville være naturlig å komme med oppfølgingsspørsmål.

På forhånd var jeg to dager i den første barnehagen og observerte. Dette for å presentere prosjektet for deltagerne, for å bli litt kjent med dem og for å få litt ideer til intervjuguiden min. Det ble også gjennomført et par møter med styrer i barnehagen slik at jeg fikk dannet meg et inntrykk av selve barnehagen.

Etter at jeg hadde laget utkast til en intervjuguide, gjennomførte jeg et prøveintervju med en arbeidskollega som hadde en del erfaring fra barnehage. Et resultat av prøveintervjuet var at jeg fikk testet hvor lang tid intervjuet tok, og at jeg fikk justert spørsmålene mine med utgangspunkt i min kollegas respons.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk i barnehagen, i et rom der vi kunne sitte uforstyrret. Jeg hadde satt av en klokke time til hvert enkelt intervju, tiden vi brukte varierte fra 30 minutter til over 60 minutter. Jeg opplevde at deltagerne hadde forberedt seg ved hjelp av informasjonsskrivet og intervjuguiden og syntes at intervjuene forløp fint. Jeg brukte lydopptak.

### 3.6 Transkripsjon

Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter at de ble gjennomført, slik at jeg hadde klart i minne hva de sa og hvordan det ble sagt. Jeg transkriberte intervjuene ord for ord, for å sikre informasjon og alle synspunkter fra deltagerne. Jeg mener at jeg fikk et detaljert og ekte grunnlag for analyse og tolking. Jeg skrev ikke ned mine bekreftelser på det intervjudeltagerne sa, fordi min tilbakemelding gikk mest på nikk og korte småkommentarer.

Jeg opplevde at intervjuene ble forskjellige. Fire av deltagerne var veldig sikre og hadde mye å komme med mens to snakket litt mindre. Begge de to siste jobbet med de minste barna noe som kan ha innvirkning på at de hadde mindre å komme med. Dette poengterte begge deltagerne selv. De opplever at arbeidet med de flerspråklige blir på samme måte som de enspråklige, barna er så små at de syntes det var vanskelig å svare utfyllende på spørsmålene.

Jeg kom med oppfølgingsspørsmål ved behov. I tillegg til å ta opp det som ble sagt hadde jeg med notatbok, slik at jeg kunne notere ned stikkord når det kom elementer som jeg tenkte var ekstra viktige.

### 3.7 Etiske hensyn

Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven fra 2001 (lovdata.no). Dette vil si at prosjektene er meldepliktige. Dette prosjektet er meldt inn og fått godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (www.nsd.uib.no). Personvernet i prosjektet ble ivaretatt ved at alle navn er anonymisert, og personlige opplysninger og e-poster slettet. Datamaskinen jeg har brukt er passordbeskyttet og lydbåndopptakene ble slettet ved prosjektets slutt.

På forhånd fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet, der det sto litt om tanken bak. Alle fikk også tilsendt intervjuguiden, slik at de kunne forberede seg på de spørsmålene jeg skulle stille. Flere opplysninger om masteroppgaven ble gitt før intervjuet, og deltakerne fikk også beskjed at de kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette måtte begrunnes, og at det de hadde fortalt ikke ville bli brukt. De fikk også informasjon om at forsker hadde taushetsplikt og at deres navn, alder og arbeidsplass ikke blir nevnt i oppgaven. Alle deltakerne ga sitt skriftlige samtykke til å delta på forhånd.

Det ble ikke gitt så mange personlige opplysninger i disse intervjuene foruten navn, alder og arbeidsplass og disse ble som nevnt anonymisert. I noen eksempler ble barna navngitt, da ble navnet fjernet under transkripsjonen.

For å skille deltagerne fra hverandre i analysen, fikk de fiktive navn. Den første barnehagen fikk bokstaven A, og derfor fikk pedagogene der navn på A. Styreren fikk navnet Anne, barnehagelærerne Astrid og Ada. Den andre barnehagen får bokstaven B. Barnehageeieren får navnet Barbro, barnehagelæreren som jobber med de største barna, fikk navnet Berit og hun som jobber med de minste barna, kalte jeg Bente.

### **3.8 Analytisk tilnærming og prosess**

Jeg har valgt å gjøre en såkalt tematisk analyse av det samlede materialet, (jevnfør for eksempel Braun & Clarke 2006). En slik analyse innebærer en prosess der man koder, kategoriserer og rekategoriserer det transkriberte materialet mht til tema, slik at man til slutt ender opp med et begrenset antall overordnede tema som i stor grad er felles på tvers av det materialet man arbeider med. Den første runden med koding er empirinær, mens de følgende rundene med utvikling av overordnede kategorier kan være inspirert av for eksempel etablert kunnskap, teorier eller praksis (Tjora 2017). Den analytiske prosessen i mitt prosjekt foregikk på følgende måte: Etter at intervjuene var transkribert, begynte jobben med å analysere det deltagerne hadde svart på spørsmålene. I arbeidet med å komme frem til kategoriene gikk jeg igjennom alle intervju, setning for setning. Alle utsagn som beskrev noe med tanke på problemstillingen ble kodet. Jeg så tidlig i prosessen at det var mye informasjon og jeg har jobbet hardt med å velge ut det som var relevant for oppgaven. Av tema som ikke ble tatt med i oppgaven var blant annet barnehagens miljø, og noen av rammebetingelsene for språkstimulering og informasjon rundt samlingsstunden. Etter at disse valgene var tatt,

systematiserte jeg dataene ut fra de ulike delene i problemstillingen, og satte utsagnene som jeg mener beskriver det samme i en kategori. Innholdet ble organisert inn i ulike analytiske kategorier og jeg endte til slutt opp med fem tema:

1. Perspektiver på flerspråklighet og språkutvikling
  - a. Holdninger
  - b. Utenforskap
2. Tilgang på ressurser
3. Samarbeid med andre instanser
4. Foreldresamarbeid
5. Logopedens kompetanse, tilgjengelighet og rolle

Kategori 1: Perspektiver på flerspråklighet og språkutvikling med underkategoriene holdninger og utenforskap. Handler om hvordan deltagerne jobber med flerspråklige, hvordan leken tilrettelegges og hva som gjøres med de som havner utenfor. I denne kategorien inngår også hva slags holdninger deltakerne har til flerspråklige.

Kategori 2: Tilgang på ressurser, omhandler deltagerens tanker rundt bruk av morsmålsassistent og språkassistent.

Kategori 3: Omfatter utsagn som gjelder samarbeid med andre instanser og refleksjoner omkring dette samarbeidet.

Kategori fire: Foreldresamarbeid, sammenfatter tema som omfatter utsagn der deltagerne reflekterer rundt det de opplever som mest utfordrende i arbeidet med de flerspråklige barna, og tanker om hva som eventuelt kunne ha vært gjort for å forbedre det.

Kategori 5: Logopedens kompetanse, tilgjengelighet og rolle. Den omfatter beskrivelser av pedagogenes opplevelse av og tanker rundt samarbeidet med logopeder.

## 4 Analysen

### 4.1 Perspektiver på flerspråklighet og språkutvikling

Under denne kategorien har jeg samlet deltagerne tanker rundt språk og holdninger når det gjelder flerspråklige. Alle de jeg intervjuet er opptatt av at barna må bades i språk, dette er et utsagn som flere kommer med. Alle er opptatt av at personalet skal være bevisste voksne og gode rollemodeller. Barbro beskriver det slik: " *Du må snakke, snakke, snakke. Beskrive alt du gjør, forklare. Du som voksen er en rollemodell*". Pedagogen peker også på at det kreves bevissthet og aktiv tilrettelegging fra de voksnes side for at en flerspråklig utvikling skal bli optimal. Anne eksemplifiserer dette " *Vi har for eksempel to polske i barnehagen, de benevner på polsk når de leker sammen, men hvis jeg sitter sammen med dem så lærer de meg litt polsk og jeg kan lære dem norsk. Så vi lærer litt av hverandre*".

I barnehage B fokuserer de spesielt på at arbeidet med de flerspråklige barna skal bli systematisert, de påpeker at de ikke bare jobber med språk i grupper, men de jobber med det kontinuerlig. Noen av deltagerne nevner at de bruker tegn til tale for å gjøre seg forstått, de fremhever også hvor viktig kommunikasjonen mellom barn-barn og barn-voksne er for læring. Alle deltagerne har kommet med utsagn som viser at de er opptatt av å bruke både tegn, konkretisering, kommunikasjon og samhandling med andre voksne og barn i barnehagen som utgangspunkt for språkutvikling. Når det kommer til utvikling av språket og bevisstgjøring av denne språkutviklingen så svarer en av deltagerne i studiet at språkutvikling er " *Learning by doing*".

Konkretisering er også en fin måte å lære inn begreper på, snakker du om en ullsokk så viser du frem hvordan en ullsokk ser ut. Barn lærer ved bruk av visuelle metoder påpekes det av representantene fra barnehagene. Flere av deltagerne nevner at til grunn for denne språktilegnelsen må det ligge trygghet, tillit og en indre motivasjon.

Et annet perspektiv som nevnes hyppig er leken som arena og medium for språkutvikling. Å leke inn språket er en god tilnærming for språktilegnelse, personalet setter ord på det som barna leker med. Anne kommer med et eksempel på dette, " *Har vi en rollelek med mor, far, baby og barnet bruker kopp og fat så kan vi være der og sette ord på for eksempel kopp*". Barbro sier også noe om betydningen av leken: " *Jeg tenker at de flerspråklige lærer best*

*gjennom lek, erfaringer og opplevelser. Bevisste voksne, gode rollemodeller som er tilstede og er villig til å bruke språket. Det er også av betydning å blande flerspråklige og norskspråklige i et leke- og språkmiljø".*

Barnehage A fokuserer på at språkstimuleringen skal foregå i leken og i dagligdagse situasjoner. I barnehage A ønsker de at alle som jobber i barnehagen skal ha samme innfallsvinkelen til leken, at den er en metode for å få til språkinnlæring. Det er viktig at personalet i barnehagen er bevisst dette påpeker flere av deltagerne. Barna kan gjerne leke for leken skyld, men det er viktig at de som jobber der er reflektert når de går inn i leken. Deltagerne sier at de må få med de som ikke er inkludert og de må aktivt sette ord på det barna gjør. Anne: *"Vi går ikke ut for å trene språk, vi prøver å få til innputt der barna leker. Er vi på duploen så sitter vi ikke bare og bygger sammen med, men vi benevner alt barnet gjør. "Å, har han grønn bukse, ja nå klatrer han opp på stigen". Vi har jo innped og språkkista som vi også kan ta frem i sånne situasjoner, men det bare å være i leken sammen med dem tror vi er den beste språktreninga".* Astrid oppsummerer på slutten av intervjuet hvordan barnehagen legger til rette for utvikling av norsk som andrespråk hos flerspråklige barn. *"Leken er en bevisst arbeidsmetode, det er nøkkelen vår."*

Barnehage B er opptatt av at det skal tilrettelegges for systematisk begrepsinnlæring i små grupper, samtidig som de fokuserer på språktilegnelse i lek og alle dagligdagse situasjoner. Personalet i barnehage B har diskutert effekten av språkgrupper. De er opptatt av at det ikke skal være en plass hvor man bare sjekker hva barna kan, man skal heller ikke tenke at det er bare i gruppen det blir jobbet med språk. Det skal jobbes med språket og begrepsinnlæring med ulike tilnæringsmåter gjennom hele barnehagedagen. *"Noen ganger handler det om språket i språkgruppene, andre ganger handler det om det sosiale. Det å få lov til å være i ro sammen med en voksen som har tid til å snakke".* I barnehage B påpekes det at de jobber med ulike tema i språkgruppen og at disse temaene blir tatt igjen på avdelingen, slik at det blir en fin sammenheng. Pedagogene forteller at det er de samme grunnleggende begrepene for de som er et år og de som er fem år. Det er en naturlig progresjon der de eldste får flere begreper om samme tema. Språkstimuleringen tar utgangspunkt i en kartleggingsprøve som gjennomføres før barna begynner på skolen.

Begge barnehagene i undersøkelsen understreker at personalet må ha fokus på språk hele tiden. *"Vi har bevisst fokus på språk hele tiden, vi har samlinger i tillegg med mye rim, sang*

og musikk. Du kan jobbe med språkstimulering på tur og i sandkassen. Du må ikke la noe sette begrensinger". Det påpekes at relasjonen til barnet må ligge i grunn, barna må være trygg for å lære. Pedagogene er opptatt av at alt skal benevnes, de naturlige samtalene er gode utgangspunkt. Bente: "Vi lærer de flerspråklige norsk på samme måte som de norske barna på småbarnsavdelingen, gjennom samtaler, rim, rytme, musikk, sanger med bevegelser og at vi bruker konkrete. Vi leser også mye bøker, forteller eventyr. Vi prøver å la barna få inn begreper på ulike måter og at de får brukt ulike sanser". En av pedagogene påpeker at hun tenker på hvordan hun bruker språket. Det går mye på kropp og mimikk. Viktig med smil, enkle ord og vendinger. Hun sier også at Språkkisten er fin som kommunikasjonsmiddel og til å fremme språkstimulering. Språkkisten er et konkretiseringsmaterieell med bilder av ulike situasjoner fra barnehagehverdagen. Det er enkelt å plukke fram bildene og heftene som hører til. Aktiv prat under rutinesituasjoner er også viktig, som for eksempel måltid og stellesituasjoner. Det blir sagt at det er viktig å språkbade barna uten å prate dem i senk. En av deltagerne sier at hun ofte opplever noen av barna som har norsk som andrespråk som veldig stille til å begynne med. Det virker som om de driver og lagrer litt og plutselig så kommer ordene. Noen går det også veldig sakte med. Hun sier at de ikke blir så veldig stresset av det, for det jobbes med språk hele tiden.

Leken blir i begge barnehagene verdsatt høyt. "*Barna lærer språk gjennom leken*". Personalet forteller at leken er nedfelt i barnehagens årsplan som det viktigste som skjer i barnehagen. Leken må være indremotivert, og det må språkinnlæringen også, sier en av pedagogene. Leken er viktig for språkinnlæringen. Alle deltagerne sier at de syns at de tospråklige lærer mye norsk ved å være i lek med barn, der det er barn og eventuelt voksne som snakker norsk. Ada forklarer det slik: "*Vi er bevisst på språket, og vi går inn i leken for å ta tak i det som barna er opptatt av her og nå, noen ganger på norsk og noen ganger på det språket barnet snakker, det blir ikke bestandig helt rett når vi prøver oss på deres språk noe som kan dra frem både smil og latter*". Pedagogene er opptatt av at leken skal skjermes. Personalet kan hjelpe barna inn i leken, veilede, støtte og sette ord på det som skjer i leken.

## Holdninger

Pedagogene i begge barnehagene kommer med utsagn som beskriver positive holdninger til flerspråklighet i barnehagen. De løfter fram tilgangen til flere språk og flerspråklighet som en berikelse. Ett av de trekkene som kommer frem i denne sammenhengen er at den flerspråklige konteksten i seg selv gjør personalet bevisst på begrepslæring, og på det å fokusere på språk.



Dette blir en ressurs for alle barna i barnehagen. Ada sier det slik: *"Fordelen med å ha tospråklige i barnehagen er at vi er bevisst på å bruke språket enda mer og det er jo en bonus for alle"*.

I den flerspråklige konteksten får også de ulike morsmålene en økt oppmerksomhet. Pedagogene i barnehage B poengterer for eksempel at det skal være status å snakke sitt eget morsmål. De har begynt å dra morsmål mer inn i barnehagehverdagen, ved at personalet lærer seg noen fraser, de henger også opp begreper på veggene ned ulike morsmål. *"Tøffe gutter snakker norsk"* hadde en av deltagerne overhørt en gutt som sa. Dette utsagnet gjorde at de ønsket å få inn mer på morsmål og således øke statusen, pedagogene ønsker at det skal være like tøft å snakke for eksempel polsk. De har personal som snakker ulike språk slik at morsmålet blir ivaretatt på en naturlig måte for en del av barna. Spesielt Barbro hadde noen tanker rundt bruken av morsmål *"Jeg opplever gjerne at barna ikke vil bruke morsmålet, det kan være litt vanskelig for foreldrene. Jeg mener at det er viktig at du kan morsmålet fordi du kan aldri lære deg to språk like godt og da mener jeg at det er førstespråket som er avgjørende for hvor godt du tilegner deg neste språk. Da er det viktig med et godt morsmål om du skal tilegne deg norsk, ellers tror jeg at det blir halvt på alt"*. Personalet var opptatt av kommunikasjonen mellom barn og foreldre. Ikke alle foreldrene er like stødig i norsk og da oppfatter personalet det som en fordel at barna kan kommunisere på et språk foreldrene forstår. Det er blant annet på bakgrunn av dette de ønsker å øke status på morsmål.

## Utenforskap

En av deltagerne sier hun har sett noen av de tospråklige stå litt på sidelinjen. De er ikke helt med i leken, de observerer mest. Anne konstaterer at *"De som jobber i barnehagen kan tro de er med på leken men det er de ikke. De henvender seg ikke til noen og de får ingen henvendelser"*. Hun understreker viktigheten av et bevisst personale. Lekegrupper kan være et tiltak for å få barna inn i leken. Hun sier at det er en viktig balansegang, barna må få observere, men ikke så lenge at det går ut over samspillet og språkutviklingen. Språk læres i samhandling med andre barn og voksne påpeker hun, det er derfor viktig at det blir lagt til rette slik at barn får muligheten til å lære språket i interaksjon. Ada kommenterer også dette med utenforskap *"Noen av de tospråklige er alene-lekere, det kan jo ha en sammenheng med at språket er så dårlig at de velger å leke alene"*. Pedagogene er oppmerksomme på de barna som ikke finner sin plass i leken og de er tilstede for å veilede barna. Det påpekes at utenforskapet kan ha en sammenheng med språket.

## 4.2 Ressurser

Språkstimulering er som tidligere nevnt viktig for at barna skal få en optimal språkutvikling. Da kan tilgangen til ressurser ha betydning, det kommer frem i intervjuene hos barnehage A at det ikke nødvendigvis er mangel på morsmålstrener/assistent som er hovedutfordringen, men mangel på tid hos de som allerede jobber der. Barnehage A har ikke ekstra ressurs eller morsmålstrener til å fremme arbeidet med språkstimulering. En av deltagerne sier at det ikke nødvendigvis er et ønske fra barnehagen om at det skulle ha kommet noen ekstra personer inn. Det måtte i så fall ha vært noen som er kompetent på barnehagearbeid og som i tillegg snakket morsmålet som barnet har. Den personen måtte kjenne godt til barnehagens kultur og arbeidsmetoder. Den samme deltageren sier at hun har hatt dårlig erfaring med spesialpedagoger og morsmålstrenere. Grunnen til dette har vært at de har kommet utenfra og inn i barnehagen og kun vært tilstede i en veldig kort periode av barnehagehverdagen. De klarer ikke å sette seg nok inn i barnehagens kultur og arbeidsmetoder. En annen pedagog i barnehage A uttrykker at spesielt i oppstarten så hadde det vært greit å ha en morsmålstrener/assistent i barnehagen. Hun sier at barna begynner i barnehagen uten å kunne et ord norsk, og det kan være vanskelig å formidle enkle beskjeder. For de minste går det relativt greit, men for de som er litt større kan det være utfordrende å være et sted der de ikke gjør seg forstått og de ikke forstår hva som blir sagt. Anne: *"Det er ingen som har et spesielt oppfølgingsansvar for de tospråklige barna, det har vi prøvd. Det fungerte ikke så veldig godt, først skal du organisere noe så skal du skrive noe etterpå. Det er den skrivebiten som vi finner lite tid til. Vi vet jo at språkstimuleringen blir gjennomført, det har alle et ansvar for. Hadde vi hatt en ekstra ressurs i forbindelse med de tospråklige barna så hadde vi hatt enda bedre tid i leken. Vet ikke om vi hadde lagt opp løpet annerledes, men vi kunne vært tettere på barna. Vi hadde kanskje fått brukt det materialet vi har enda mer."* Personalet er delte i oppfatningen av om det hadde vært hensiktsmessig med morsmålsassistent. Det ble poengtert at det ikke var nok å bare kunne språket; holdningene og pedagogisk innsikt var viktig. Alle deltagerne ytrer derimot et ønske om mer tid til språkstimulering. Ifølge pedagogene virker det som at alle i hele barnehagen er bevisst bruken av språket, at de skal være tilgjengelig for barna, se dem, svare på spørsmål og legge til rette for dem i hverdagen.

I barnehage B har de en egen språkassistent som har hovedansvaret for språkgruppene, styrerassistenten har ansvar for å fremme dette arbeidet, morsmålsassistentene følger opp de flerspråklige barna spesielt. Representantene fra barnehagen påpeker at det nødvendig med

planer, egnet lokale, personal som brenner for jobben og kursing som hever kompetanse til personalet. Struktur og kontinuerlig arbeid blir poengtert som viktig.

### 4.3 Samarbeid med andre instanser

Det kom fram flere interessante poenger knyttet til samarbeid med andre instanser gjennom analysen av intervjuene. De viktigste var følgende: Arbeidet med flerspråklige kan oppleves som ensomt. Samarbeid med andre pedagoger og andre profesjoner er viktig, men nettverket er for dårlig utviklet, og man ønsker seg en forbedring av dette. Henvisningsinstansene oppleves som hjelpeløse med tanke på å følge opp henvisninger fordi disse instansene mangler ekspertise og verktøy. Flerspråklige barn får ikke samme oppfølgingen som enspråklige.

Opplevelsen av ensomhet i arbeidet med de flerspråklige barna kom spesielt til uttrykk i barnehage B. Pedagogene i denne barnehagen føler at de lenge har vært alene om dette arbeidet, fordi de har vært den eneste barnehagen med mange flerspråklige i kommunen. I den siste tiden er det blitt flere barnehager med flerspråklige barn i området slik at også andre barnehager har fått mer erfaring, og barnehage B er blitt en del av et større nettverk. Pedagogene forteller imidlertid at det over tid er blitt vesentlig mindre samarbeid med flyktningetjenesten enn det var tidligere. De gir uttrykk for at de synes at dette samarbeidet er viktig, ikke minst når det gjelder utveksling av tanker, ideer rundt tilvenning og informasjon med tanke på barnas tidligere erfaringer og opplevelser. Pedagogene etterlyser derfor et bedre nettverk rundt dette. De uttrykker et ønske om et samarbeid med alle instansene rundt de flerspråklige barna som kommer til Norge, slik at det blir et best mulig tilbud rundt de flerspråklige barna fra starten av. Barnehagesjefen blir nevnt i intervjuene som en person som har en potensielt svært viktig posisjon i et slikt samarbeid. Barnehagesjefen er ansatt i kommunen og har hovedansvar for barnehagene.

Samarbeid rundt henvisninger oppleves som spesielt utfordrende. En av representantene fra barnehage B forklarer det slik: " Henvisningsinstansene skjønner at vi må henvise, men de har ingen hjelpemidler som tar tak i dette. De mangler tester og de har ikke folk som kan språket godt nok til å gjøre dette forståelig". Det påpekes at det har vært fremgang på området, men at det fremdeles er en lang vei å gå. Ett av de punktene det konkluderes med, er at det har skjedd mye innenfor PPT og BUP i løpet av den tiden barnehagen har eksistert, men fremdeles er

opplevelsen at alle ser at det bør gjøres noe, men at de ikke vet ikke helt hva som bør gjøres. En av informantene mener at utredningsinstitusjonene blant annet mangler redskaper til å utføre tester. Implikasjonen av dette er ifølge deltakerne i studien at det er lettere å henvise et barn som snakker norsk, og at de flerspråklige barna i praksis får et dårligere tilbud enn de som har norsk som morsmål. "Jeg synes ikke de flerspråklige får det samme tilbudet som norskspråklige barn". "Det er mye lettere å henvise et barn som snakker norsk".

## 4.4 Foreldresamarbeid

Alle deltagerne opplever foreldresamarbeidet som tidvis utfordrende. Noen av representantene er usikre på hvor mye foreldrene skjønner av det de blir fortalt på norsk. I barnehage A nevner to av pedagogene at foreldrene ikke bestandig møter opp på foreldremøtene. Astrid viser gjennom det hun sier forståelse for hvorfor foreldrene gjør som de gjør " *Det må være kjempefrustrerende å komme fra et annet land, så skal de på foreldremøte her og er en del av 60 andre foreldre. Der skal de være en del av mengden å sitte og høre på noe som de ikke forstår og ikke har forutsetning/forkunnskaper nok til å skjønne*". Personalet i denne barnehagen sier at det er viktig å forklare foreldrene hva det jobbes med i barnehagen og hvordan man jobber med dette. Det påpekes at man kan visualisere for foreldrene med fotografier som er tatt i løpet av barnehagehverdagen. Noen ganger har personalet med ipaden, og bruker Google translate for å prøve å forklare hva de mener. Selv om man har ulike hjelpemidler så opplever flere av representantene fra barnehagen at misforståelser oppstår og at det blir mye gjetting. Anne forteller at de prøver å inkludere foreldrene i det daglige arbeidet, men føler at noen er tidvis lite engasjert: " *Jeg er usikker på hvor godt de forstår systemet med barnehage. Noen er bare glad at barnet deres blir passet på. Ikke alle har noe forhold til barnehage når de kommer*".

Pedagogene i barnehage A skisserer ulike løsninger for hvordan foreldresamarbeidet kunne blitt bedre. Det blir nevnt at egne foreldremøter kan være løsningen, samtidig som det påpekes at det er ikke så mange foreldre fra hvert land. Det kan oppleves som unødvendig bruk av tid med så mange møter. Et forslag er at foreldrene oftere kommer inn på foreldresamtaler, det anslås at dette også kan oppleves tidkrevende. Mer bruk av tolk er også et av forslagene. To av deltagerne synes at bruk av tolk kan bli litt kunstig og at det ikke blir naturlig å bruke den i uformelle situasjoner som hente-bringe – situasjoner for eksempel. Bruk av tolk har gitt ulike erfaringer. Det er varierende hvor gode språkkunnskaper disse tolkene

har. *"Foreldrene bare ristet på hodet, de hørte at det tolken sa ikke stemte"* forteller en av deltagerne. Det påpekes fra flere av pedagogene at det eksisterer gode tolker også.

En av representantene fra barnehagen forteller at voksenopplæringa har lagt til rette slik at de kan komme dit en gang i året. Pedagogene informerer om barnehagen og hva de forventer der. Informasjonen har ført til at foreldresamarbeidet bedret seg ved at foreldrene har større bevissthet angående barnehage. Noen av deltagerne i barnehage A, forteller at ikke alle barna vil snakke morsmålet sitt når de blir hentet. Dette kan bli en utfordring, noen av foreldrene er så svake i språket norsk at de ikke forstår hva barnet sier. Personalet behersker ikke språket til det flerspråklige barnet og klarer derfor ikke å oversette. I disse situasjonene hadde det vært greit med en morsmålsassistent som kunne forklare på det aktuelle språket hva det dreier seg om. Kommunikasjonen mellom de ansatte i barnehagen og foreldrene er også utfordrende fordi man ikke konkret klarer å fortelle hva man vil, selv om det konkretiseres og visualiseres. Anne eksemplifiserer dette: *"Du får ikke til å fargelegge språket med ord og vendinger som vi bruker i språket vårt. Det er vanskelig, det blir sånne halvusagte ting, som kan være positivt, du får ikke til å understreke det. Så det blir en fattigere samtale enn en ordinær samtale. Det er ikke så lett å vite hva de forstår av det som blir sagt"*. Personalet er bevisst på at det de i barnehagen tenker på som betydelig ikke nødvendigvis er det foreldrene vektlegger. Astrid sine refleksjoner rundt dette kan være beskrivende: *"Noen ganger lurer jeg på, hva er det flyktningeforeldrene tenker? Her har de dratt fra krig og elendighet, så har de kommet hit til dette flotte landet, de har fått hus og klær, de synes at det er fint å være her "*. Hun forteller at i barnehagen legges det vekt på å ha det rette utstyret til rett årstid for eksempel, mens foreldrene har hatt fokus på å overleve. Da vil ikke det å ha de rette skoene være hovedfokuset til den familien. Hun understreker at i kontakten med foreldrene bør evnen til å ta deres perspektiv være tilstede.

I barnehage B har de foreldretreff. De har innført egne foreldremøter for de flerspråklige, der de tar opp ulike tema og har med flere tolker. Barnehagen har tilvenning på nye barn i en periode på 14 dager. De ønsker at foreldrene skal ta en større del i tilvenningsperioden og at de skal bli kjent med barnehagen og det som foregår der. Barnehagen arrangerer hjemmebesøk i forkant av oppstarten slik barna kan få møte noen av personalet i rolige trygge omgivelser. De har også flere blant personalet som kan flere språk, det kan gjøre samtalen med foreldrene lettere. Den største utfordringen slik de ser det, er å ha gode nok foreldresamtaler. De savner å kunne ha de dypere samtalene. Barbro formulere det slik *"Vi*

*har hatt mye fokus på at vi ønsker at foreldrene skal forstå oss, vi vil ha dypere samtaler. Dette blir spesielt viktig hvis det er noe som bekymrer oss".* Hun forklarer at foreldrene ikke bestandig ønsker tolk, selv om barnehagen har dette behovet. I disse samtalene er det ikke bestandig at personalet får frem det de ønsker, og da må det gjerne gjennomføres en ny. Det konstateres at det er enklere å snakke med de norsk- språklige foreldrene, spesielt i hente- og bringesituasjoner. Det er et uttalt ønske om å bli bedre på å snakke med alle foreldrene i barnehagen.

## 4.5 Logopedens kompetanse, tilgjengelighet og rolle

I tilknytning til denne kategorien kommer det fram at logopeden generelt spiller en relativt underordnet rolle i de to barnehagene når det gjelder både enspråklige og flerspråklige barn. Representantene for den ene barnehagene nevner for eksempel ikke noe samarbeid med logoped overhodet. Det kan selvfølgelig være tilfeldig, men samtidig stemmer det godt overens med at de som ble intervjuet i den andre barnehagen, beskriver et svært begrenset samarbeid med logoped. Den manglende bruken av logoped står i kontrast til utsagn som viser at pedagogene synes det er vanskelig å oppdage språkvansker hos flerspråklige barn selv, og at det som regel må benyttes tester dersom man skal lykkes med å avdekke språklige problemer hos barn med flere språk. I tilfeller der førskolelærerne er usikre på om et flerspråklig barn har språkproblemer, tyder intervjumaterialet på at pedagogene først og fremst satser på å trekke inn foreldrene - selv om de er klar over at foreldrene ikke alltid har forutsetninger for å vite om barnet har et problem eller ikke: *"Vi er nødt til å dra foreldrene mer inn. Vi må høre på hva de synes og mener, hører de noen forsinkelser?" "Noen av barna bruker ikke morsmålet sitt heller, de forstår hva foreldrene sier og svarer på norsk. Da blir det vanskeligere å finne ut om det er en språkvanske som ligger bak".*

At den logopediske kompetansen blir så lite brukt, kan henge sammen med tilgjengelighet: Ifølge de som er intervjuet i denne barnehagen, har logopeden det "veldig travelt" og er "vanskelig å få tak i". Det kommer også fram at logopedressursen oppfattes som så knapp at det er nødvendig å lære opp personalet i barnehagen til å håndtere "vanlige språklydsvansker". Når det gjelder oppfatningen av hva logopedisk kompetanse innebærer, er det for øvrig interessant at logopedisk kompetanse ser ut til å forstås som en kompetanse som er begrenset til språklyder og uttale: *"Språklydsvansker hører jo hjemme hos en logoped. Jeg synes en henvisning til logopedi er klarere og enklere enn en henvisning som går på*

*språkvansker og språkforståelsesvansker". Dette utsagnet kan tyde på at det er andre yrkesgrupper enn logopeder, antagelig spesialpedagoger, som får henvisningene som gjelder språkvansker og språkforståelse.*

Når det gjelder logopedens rolle, beskriver barnehagepedagogene den først og fremst som en rådgiverrolle. De to følgende utsagnene, der logopedens rolle knyttes til råd og veiledning, er et uttrykk for en slik oppfatning: "*Vi har spurt om råd innimellom og fått veiledning fra logoped*", "*logopeden er nyttig med tanke på at vi får vite hva der er lurt å trene på*".

## 5 Drøfting

Analysen viser at de ansatte i barnehagen har en stor grad av bevissthet omkring språk og språkutvikling generelt, og at de arbeider målrettet med språkstimulering når det gjelder alle barn i barnehagen. Pedagogenes tenkning og praksis, slik den kommer til uttrykk i materialet, er helt i tråd med en sosiokulturell forståelse av språktilegnelse (jefvnfør kap 2.1). Vi ser for eksempel at pedagogene er svært opptatt av den rollen voksen-barn og barn-barn interaksjon spiller i språkutvikling. Et annet sosiokulturelt trekk ved språkstimuleringspraksisene i materialet er de tankene deltakerne i studien både eksplisitt og implisitt gir uttrykk for omkring den rollen et "støttende stillas" og "språkbad" spiller i barns utvikling. Dette kommer blant annet til uttrykk i det brede spekteret av kommunikasjonsformer som brukes i de to barnehagene – eksempelvis i bruk av tegn-til tale-; i bruk av visuelle og auditive stimuli; og i målrettet bruk av lek og ulike situasjoner til å skape rammer for bl.a. begrepsutvikling.

I et intervensjonsperspektiv er den tilnærmingen til språkstimulering som disse forståelsene og holdningene representerer, klart på linje med de anbefalingene som gis i Law et al. sin studie av effekten av språkstimulerings tiltak: "It is important that the nature of the intervention varies considerably—training parent-child interaction, facilitating dialogic book-reading, scaffolding classroom interactions, fostering narrative skills, or teaching vocabulary" (Law et al. 2017, s 49). Hvis vi skal følge Law et al., er det bredt tilfanget av kommunikasjonsformer og arenaer som brukes i de to barnehagene jeg har sett på, eksemplarisk med tanke på ingrediensene i en effektiv språkstimuleringspraksis.

Sett i forhold til den hierarkiske organiseringen av intervensjoner for barn som illustreres i Cascoignes behovspyramidemodell (Cascoigne 2006, referert i Law et al 2017), kan de språkstimuleringspraksisene som kommer fram i mitt materiale, betraktes som en universell tilrettelegging (det laveste nivået i pyramidene). Det vil si at den gjelder alle barn i barnehagen - enspråklige som flerspråklige. Flerspråklige barn er, som nevnt innledningsvis, en gruppe som potensielt er mer sårbare enn enspråklige barn med hensyn til språkutvikling, fordi det kan være spesielt vanskelig å oppdage språkvansker hos denne gruppen (Marshall et al. 2017). Flerspråklige barn vil ut fra et slikt resonnement tilhøre nivå to i Cascoignes behovspyramide, det vil si at de er en gruppe som trenger målrettet tilrettelegging for språkutvikling ("targeted service").



I hvilken grad indikerer så mine data at de to barnehagene målretter språkstimulering av flerspråklige barn? Materialet mitt viser at positive holdninger til flerspråklighet åpenbart preger tenkningen omkring språktilegnelse, blant annet på den måten at alle morsmål gis en spesifikk oppmerksomhet og status av pedagogene i barnehagen (selv om det ikke er fokus og stimulering på begge språk, her morsmål og norsk, slik Thorardardottir (2010) anbefaler (se pkt. 2.3). Min analyse viser også, slik jeg ser det, at det muligens er en *kvantitativ* forskjell mellom stimuleringstiltak som kan betegnes som henholdsvis nivå 1 og 2 i behovspyramiden fordi materialet indikerer at det legges ekstra trykk på oppfølgingen av de flerspråklige barna. Det er imidlertid vanskelig å se at det legges til rette for en stimulering av språket hos de flerspråklige barna som er *kvalitativt* forskjellig fra den stimuleringen som gjelder for alle barna i barnehagen. Analysen indikerer også en potensiell sårbarhet i den flerspråklige barnegruppen: Flerspråklige barn faller, ifølge deltagerne i min studie, oftere enn andre barn utenfor leken og barn-barn-interaksjonen. Sett i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv er dette noe som kan begrense disse barnas muligheter for språklig og sosial vekst og utvikling fordi jevnaldrendes rolle som motivatorer og rollemodeller for barnas lek og språkutvikling (jf. Kibsgaard og Husby 2014, se avsnitt 2.3) dermed potensielt svekkes. I de to barnehagene mitt materiale representerer, er pedagogene imidlertid bevisste på om det "utenforskapet" som kan gjelde enkelte barn med andre morsmål enn norsk i lek og samspill. Denne bevisstheten er etter min mening svært verdifull fordi den gir pedagogene en mulighet for å sette inn kompensierende tiltak.

Når det gjelder tilgang på ressurser, viser analysen av mitt materiale at det er mangel på tid sammen med de flerspråklige barna, og ikke tilgangen på morsmålsassistenter (og spesialpedagoger), som oppfattes som den største utfordringen for de ansatte. De to barnehagene har delte erfaringer når det gjelder morsmålstrenere, og framhever isteden viktigheten av strukturert og kontinuerlig arbeid med de flerspråklige barna og flere tilgjengelige voksne som kan gi mer tid til det enkelte barnet. Ser man på forskningslitteraturen, kan pedagogenes opplevelse av hva det er som er viktigst når det gjelder ressurser, sies å gjenspeile det vi vet om effekten av det riktige språklige "input". Bates et al. (1988) har for eksempel vist at den voksne samtalepartnerens språk kan være avgjørende for utviklingen av vokabular og tidlige grammatiske konstruksjoner. Et optimalt tilpasset voksenspråk som gir barnet kontekstuell støtte i lek og daglige rutiner, vil i dette perspektivet fremme begrepsutvikling og kombinatorisk språk hos barnet, men det krever nærvær og ekspertise hos den voksne. Dette kan forklare hvorfor en morsmålsassistent eller en

spesialpedagog utenfra ikke nødvendigvis oppleves som et spesielt verdifullt tilskudd når det gjelder språkstimulering av flerspråklige barn, med mindre de er trent i å gi optimalt språklig feedback og kjenner barnehagen og barna godt. På grunnlag av det deltakerne i min studie sier, er det nærliggende å konkludere med at en effektiv utnyttelse av morsmåls- (og andre) assistenter, forutsetter at assistentene har fått opplæring i språkutvikling og språkstimulering. En slik konklusjon vil for øvrig være i samsvar med det Law et al (2017) påpeker: nøkkelen til effektiv intervensjon er trening av personell som jobber med barn med språkvansker.

Et viktig tema som kom opp i min analyse av intervjuene, er pedagogenes opplevelse av et manglende faglige nettverk rundt arbeidet med flerspråklige barn. Førskolelærerne i undersøkelsen gir uttrykk for at de ofte føler seg ensomme i arbeidet med disse barna fordi det faglige nettverket deres oppleves som svakt. Mangelen på faglig nettverk står i motsetning til det Law et al peker på, nemlig at det er et behov "...to develop and evaluate models of services wherein the continuum of risk is acknowledged and there is an accompanying continuum of response in terms of the amount and type of intervention offered" (Law et al 2017, s. 25). Det Law og hans kolleger hevder her, innebærer at både observasjon og oppfølging av barn i risikogrupper for å utvikle språkvansker må målrettes med hensyn til målepunkt, tiltakstype og omfang, og at det må settes inn ekspertise for å hjelpe et gitt barn når det virkelig gjelder. En slik oppfølging krever, slik jeg ser det, samarbeid mellom flere profesjoner som kan noe om feltet: pedagog-assistent-barnehageleder-spesialpedagog-logoped, etc. I kontrast til en slik ideell situasjon, opplever pedagogene i min undersøkelse at de er på gyngende grunn når det gjelder å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn, og at de ikke har noen å spørre om råd og hjelp. I tillegg har de erfaring for at de instansene de henviser til verken har ekspertise på flerspråklighet eller verktøy til å håndtere testing og oppfølging av flerspråklige barn med potensielle språkvansker. Det er ikke lett å se hvordan den situasjonen som beskrives i mitt materiale kan forbedres. Men etter min mening ligger det et ansvar hos både andre instanser og ledelsen i barnehager for å sørge for utvikling og vedlikehold av kompetente faglige nettverk for sine ansatte – også når det gjelder flerspråklighet og flerspråklighetsproblematikk. Her er det tydeligvis mye å hente.

Et annet interessant poeng som kom opp gjennom den tematiske analysen av intervjuene mine, er at logopeders kompetanse i en norsk barnehagesetting oppfattes som en ekspertise som er begrenset til språklydsproblemer, og at logopeden i liten grad ser ut til å være inne i en målrettet direkte oppfølging av flerspråklige barn. I den grad logopeder er involvert i et

samarbeidende nettverk i de barnehagene jeg har sett på, er det som veiledere for pedagog eller spesialpedagog i indirekte intervensjoner. Sett i forhold til det Law et al sier om målrettet intervensjon, jevnfør avsnittet over, innebærer en slik forståelse av logopeders kompetanse en svært dårlig utnyttelse av den ekspertisen som faktisk er tilgjengelig. På dette feltet kan det være mye å hente ved å informere både offentligheten og utdanningssektoren om hva logopedisk kompetanse omfatter.

Den typen indirekte intervensjon som framheves som mest effektiv av Law et al. er intervensjoner via foreldre, det vil si tiltak som gjennomføres av foreldre etter at de har fått opplæring. Law og hans kolleger påpeker at det er svært viktig å prøve å identifisere foreldre-barn-par der det er grunn til bekymring for intervensjonen og en identifisert språkvanske. I lys av en slik forståelse er kontakten med foreldre og muligheter for observasjon av deres interaksjon med barnet naturligvis svært viktig. Det vil også være viktig å etablere en felles forståelse og dermed kommunikasjonsplattform mellom barnehage og foreldre med hensyn til hva en barnehage er og skal være, og hvilken rolle den kan spille i barnets utvikling i samarbeid med foreldrene. Mitt materiale viser imidlertid at pedagogen opplever at samarbeidet med foreldrene er utfordrende pga kommunikasjonsvansker, og at det er spesielt vanskelig å ta opp noe som er bekymringsfullt. Selv om pedagogene i min undersøkelse hadde flere ideer til hvordan foreldrene kanskje kunne involveres mer i barnehagen, er en tidvis vanskelig kontakt med foreldre til flerspråklige barn noe som må tas på største alvor i barnehagene dersom man skal kunne følge opp språkutviklingen hos flerspråklige barn.

## 6 Konklusjon, metoderefleksjon og veien videre

De siste fem årene har det vært en jevn økning av minoritetsspråklige barn i norsk barnehage i alle aldersgrupper (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det økende antallet minoritetsspråklige barn innebærer at logopeder oftere vil få forespørsler fra barnehager om effektive språkstimuleringstiltak for flerspråklige barn, og at de vil møte stadig flere flerspråklige barn med språkvansker i sin logopediske praksis. I mange sammenhenger må barnehagepedagogen være logopedens forlengede øye og arm i barnehagens daglige tilrettelegging for norsk språktilegnelse, og de praktiske erfaringene barnehagepersonalet har når det gjelder språkstimulering av flerspråklige barn vil kunne komme logopedisk praksis på dette feltet til gode. Vi vet imidlertid lite om hvordan barnehager faktisk arbeider med flerspråklighet og hvilke erfaringer de har gjort med henhold til dette arbeidet. Med bakgrunn i dette, har jeg i

min masteroppgave gjort en undersøkelse av hvordan barnehager med erfaring på feltet flerspråklighet arbeider med språkstimulering av flerspråklige barn. Problemstillingen min har vært:

"Hvordan legger barnehager til rette for utvikling av norsk som språk hos flerspråklige barn?"

Innenfor rammen av dette spørsmålet har jeg vært spesielt interessert i:

- Tanker og holdninger omkring flerspråklighet og språkstimulering av flerspråklige barn
- Språkstimuleringspraksiser
- Opplevde utfordringer

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg observert og intervjuet seks pedagoger i to barnehager som har relativt lang erfaring med flerspråklige barn. De to barnehagene jeg har valgt til undersøkelsen har litt forskjellig størrelse, organisering og erfaring.

Når det gjelder tanker og holdninger, viser funnene fra de to barnehagene i mitt materiale at:

- Pedagogene har en positiv holdning til flerspråklighet i barnegruppen og betrakter flerspråklighet som en læringsressurs for hele barnegruppen.
- Alle morsmål gis en spesifikk status og oppmerksomhet av pedagogene (men andre morsmål enn norsk stimuleres ikke per se).
- De ansatte har en stor grad av bevissthet omkring språk og språkutvikling generelt, og arbeider målrettet med primær og sekundær språkstimulering for alle grupper, men spesielt i forhold til de flerspråklige barna.
- De ansatte bekymrer seg for flerspråklige barn som ofte ser ut til å bli stående utenfor i leken.

Når det gjelder konkrete språkutviklingspraksiser, kan mine funn oppsummeres på følgende måte:

- Praksisene er tuftet på sosiokulturell læringsteori, tanker om verdien av "språkbad", og språklæring gjennom lek og maksimalt tilpasset voksenspråk.

- De flerspråklige barna mottar mer, men ikke kvalitativt forskjellig, språkstimulering sammenliknet med det de enspråklige barna får.
- Strukturert og kontinuerlig arbeid oppleves som viktig for barnehagene, men de to barnehagene i min undersøkelse organiserer arbeidet sitt på ulike måter.
- Praksisene avspeiler i stor grad det mangfoldet av språkstimuleringsformer som Law et al (2017) anbefaler.

Når det gjelder opplevde utfordringer faller funnene i tre bolker: Ressurser, samarbeid med andre instanser og samarbeid med foreldre. En del av funnene gjenspeiler funn som også kommer fram i forskningslitteraturen.

- Ressurser
  - Den største utfordringen med henhold til ressurser oppfattes som mangel på tid sammen med barna, ikke mangel på for eksempel morsmålsassistenter.
  - Erfaringene med morsmålsassistenter er delte.
  - Effektiv utnyttelse av morsmålstrenere og andre assistenter forutsetter at de har skolering i språkutvikling og språkstimulering.
- Samarbeid med andre instanser
  - Arbeidet med flerspråklige barn kan oppleves som ensomt fordi nettverket rundt dette arbeidet er for dårlig, og man ønsker seg en utvikling av det.
  - Det manglende faglige nettverk rundt flerspråklige barn gjør at pedagogene føler seg på gyngende grunn når det gjelder å avdekke vansker: De har ingen å spørre til råds.
  - Henvisningsinstanser oppleves som hjelpeløse med tanke på å følge opp henvisninger fordi disse instansene mangler ekspertise og verktøy.
  - Flerspråklige barn får ikke den samme oppfølgingen som enspråklige av hjelpeapparatet.
- Samarbeid med foreldre
  - Samarbeidet med foreldrene oppfattes tidvis som utfordrende fordi kommunikasjonen med dem kan være svært vanskelig.
  - Kommunikasjonsproblemene er spesielt problematiske når det er noe barnehagen er bekymret for hos barnet og ønsker å drøfte dette med foreldrene.

Det ønskes en større bevissthet hos foreldrene rundt hva barnehagen er og skal være, og man ser for seg enkelte mulige løsninger som kan bidra til at foreldrene forstår mer av det som foregår i barnehagen. I en kvalitativ undersøkelse vil man stille krav til reliabilitet og validitet for å oppnå generaliserbare resultater. Reliabilitet viser til undersøkelsens pålitelighet og troverdighet (Kvale et al.2009) mens validitet viser til undersøkelsens gyldighet, om hvorvidt vi faktisk undersøker det vi ønsker å måle eller om det er noe annet vi måler i stedet (Tjora, 2017). Generaliserbarhet handler om i hvilken grad de resultatene man får kan sies å gjelde ut over det materialet man har undersøkt. For å sikre reliabilitet kreves pålitelighet gjennom alle ledd i undersøkelsen, fra utarbeiding av intervjuguide frem til transkripsjon av materialet. For å sikre validiteten er det viktig med en god analyseprosess og beskrivelse av denne.

Når det gjelder min undersøkelse mener jeg at det arbeidet jeg gjorde i forkant av utviklingen av intervjuguiden var med på å bidra til å sikre reliabilitet og validitet. For eksempel tilbrakte jeg to dager i en av barnehagene med observasjon, for å bli kjent med både miljøet med deltakerne. Jeg brukte det jeg observerte som grunnlag for å utvikle intervjuguiden. Jeg gjennomførte også et par møter med styrer i barnehagen slik at jeg fikk dannet meg et inntrykk av selve barnehagen. Dette gjorde at jeg hadde en grei bakgrunnskunnskap når det gjaldt å forstå det deltagerne fortalte. Jeg gjorde meg også tanker rundt det fysiske miljøet i barnehagen og fikk møte barna. Jeg vet ikke om det utgjorde noen forskjell at jeg visste hvem noen av barna var, men syntes det var lettere å se for seg situasjonene når jeg hadde vært der på forhånd. I den andre barnehagen fikk jeg en omvisning, der jeg fikk hilse på noen av barna og personalet. Jeg fikk også gleden av å delta på ei samlingsstund som var felles for alle som var i barnehagen. På forhånd hadde jeg fått en del skriftlig informasjon i form av brosjyrer og årsplan. Jeg hadde også hatt noen uformelle samtaler med den ene barnehagelæreren. Kvaliteten på intervjuguiden ble økt gjennom dette forarbeidet (og prøveintervjuet med påfølgende justering av guiden). Jeg tror også at det at deltakerne hadde møtt meg i barnehagen på forhånd bidro til å gjøre dem trygge i intervjusituasjonen og at jeg kanskje fikk andre refleksjoner i intervjuene enn jeg ellers ville ha fått.

Observasjonsperioden ga meg en bakgrunnskunnskap som var verdifull for den senere tematiske analysen. Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg også notert ned refleksjoner, ideer og tanker som har dukket opp underveis i prosessen i en loggbok. Dette har vært til hjelp med tanke på å gjengi det jeg har funnet av betydning. Loggskrivningen har også fulgt meg gjennom intervjuprosessen. Jeg sammenligner min logg med det som ifølge Strauss & Corbin

(1998) referert i Dalen (2004) som memos. Dette er utvikling av analytiske notater som kan ses på som en del av den kvalitative analysen og er med på å validere denne.

Undersøkelsen er i liten målestokk, med 6 informanter. Dette gjør at det er umulig å generalisere ut over de to spesifikke institusjonene jeg har besøkt og de pedagogene jeg har snakket med. Resultatene kan altså ikke brukes til å si hva som er den mest optimale tilretteleggingen for utviklingen av norsk hos flerspråklige barn, men undersøkelsen gir en positiv indikasjon på et høyt bevissthetsnivå omkring språkutviklingstiltak blant barnehagepedagoger når det gjelder flerspråklige barn. Det ville være interessant å følge barna fra barnehagestart og videre inn i skoleløpet for å undersøke om typen og frekvensen av språkstimuleringstiltak i barnehagen kan ha betydning for senere språklig og skolefaglig utvikling. Likedan kunne det være fruktbart å følge opp ideer om hvordan minoritetsforeldre kunne trekkes tettere inn i et samarbeid med barnehagen.

Min studie viser også at det fra et logopedisk synspunkt kan være god grunn til å følge opp det personalet i undersøkelsen opplever som utfordringer i arbeidet med å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn, ikke minst når det gjelder samarbeid med andre instanser, inklusive logopeden. Dette har implikasjoner for det praktiske arbeidet i det logopediske feltet, og peker på et område det kunne være interessant å følge opp med forskning. Det kommer frem i undersøkelsen min at logopeden spiller en underordnet rolle i det faglige nettverket rundt flerspråklige barn. Kanskje ville denne oppfatningen av logopedens rolle blitt mer nyansert dersom jeg hadde trukket inn logopedens perspektiv, eller hadde sett på praksisen i andre eller flere barnehager, men fra et logopedisk ståsted vil det uansett kunne være interessant å gå dypere inn i dette: Hvordan kan logopeden bli mer synlig i barnehagene og i jobben med utviklingen av språket hos flerspråklige barn?

## Referanseliste

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

Arnberg, L. (1998). *Så blir barn tvåspråkiga*. Vägledning och råd under förskolealdern. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Askland, L. & Sataøen S, O. (2013) *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Aukrust, V.G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Educational Research in childhood Education*, 22(1),17-38.

Bakken, B. (2010). Rapport 10/07. *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bates et al. (1988). *From the first words to grammar; Individual differences and dissociable mechanisms*. New york, NY, US: Cambridge University Press.

Befring, E. ( 2010) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J, Thompson, P.A, & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLos One*, 11(7). doi: 10.1371/journal.pone.0158753

Bjerkan, M, K. Monsrud, M ,B & Thurmann – Moe A, C. ( 2013) *Ordforråd hos flerspråklige barn*. *Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psykology*, 3(2)pp.77-101 ISSN

Bråten, I. (1996). *Vugotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademiske Forlag.



Bülow, P, Persson Thunquist, D. & Sanden, I. (2012): Delaktighet I och genom samtale inom vurd, omsorg och sosialt arbete, I : *Delaktighetens praktik. Det professionella samtalelets vilkor och möjligheter*. Sverige. Gleerups.

Bülow, Thunquist & Sanden (2012) *Delaktighetens praktik. Det proffesionella vilkor och möjligheter*. Sverige: Gleerups. Dalen, M.(2004). Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Cascoigne, M. (2006) Supporting children with speech, language and communication needs whitin integrated children`s services. RCSLT position paper, RCSLT London.

Cost Action. (2018). IS1406 Enhancing children`s oral language skills across Europe and beyond: a colloboration focusing on interventions for children with difficulties learning their first language.

Dyvik, H. (2010). *Hva er språk?* I Nordgård, T.( Red.): *Innføring i språkvitenskap*. Oslo: Gyldendahl Akademiske, pensumtjenesten A/S

Fretheim, T. (2010). *Pragmatikk*. I Nordgård; T.( Red.) : *Innføring i språkvitenskap*. Oslo: Gyldendahl Akademiske, Pensumtjeneste A/S

Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Helland et al. ( 2012). Language Profiles and Mental Health Problems in Children with Specific Language Impairment and Children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*. 18(3), 226-235.

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 01.03.06.nr266.

<https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>

<http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2016/10/Flersprklhet-i-bhg-rev-ny-rp-1.pdf>. Gro Svolsbru. Flerspråkligheit i barnehagen.

<http://www.nsd.uib.no/>

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publiksjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. West Sussex;Wiley-Blackwell

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johnsen, L. G. (2010). *Semantikk*. I Nordgård T ( Red). *Innføring i språkvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademiske, Pensumtjeneste A/S.

Kibsgaard. S. & Husby, S. ( 2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A., Hjordemaal, F. og Tveit, K. ( 2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kristoffersen, K., E. Simonsen, H.G og Sveen, A. ( 2011). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. og Brinkmann,S. ( 2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Lave, J. & Wenger, E. ( 1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.Cambridge, UK: Cambridge university press.

Law et al. (2017). Early Language Development: Needs, provision, and interventions for preschool children from socio-economically disadvantaged backgrounds. A report for the Education Endowment Foundation.

Lillemyr, O.F. (1998). *Leik på alvor. Teorier om førskolebarn og leik*. Spydeberg: Hamtrykk AS.

Lillemyr, O.F. (2011). *Lek – opplevelse – Læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

McKean, C. Law., Laing, K., Allon-Smith, J., McCartney, E., & Forbes, J. (2016). A qualitative case study in the social capital of co-practise for children with speech, language and communication needs. *International journal of language & communication Disorders* DOI:10.1111/1460-6984.12296

Marshall, J., Harding, S. & Roulstone, S. (2016). Language development, delay and intervention- the views of parents from communities that speech and language therapy managers in England consider to be under-served. Research rapport. *International journal of language & communication disorders*.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press

Rammeplan for barnehagen (2017). *Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

Reilly, S., Mckeen, C. & Levickis, P. (2014). "Late talking: can it predict later language difficulties? Centre for research excellence

Rygvold, A-L (2012). Språkvansker hos barn. I: Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Rodina, Y. (2018). Kartlegging av narrative ferdigheter hos simultant tospråklige. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 64, 6-17.

Sandvik, M. Gram Garmann, N & Tkachenko, E. (2014). Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i tidsrommet 2006 - 2014. Høgskolen i Oslo og Akershus. (<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>).

Snow, Catherine E & Kim, Young-Suk. (2007). Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English learners. I: Wagner, R, K, Muse, A.E & Tannenbaum, K.R. (eds.), *Vocabulary acquisition for reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.

Tabors, P. & Snow, C. (1994). English as a second language in preschools. In F. Genesee (Ed.). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp103-125). New York: Cambridge University Press.

Tannenbaum KR, Torgesen JK, Wagner RK. (2008). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*. ; 10:381–398. Doi: 10.1207/s1532799xssr1004\_3.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativmetode. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.

Torgesen JK, Wagner RK, Rashotte CA, Burgess S, Hecht S. Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*. 1997; 1:161–195. Doi: 10.1207/s1532799xssr0102

Thordardottir, E. Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. School of communication Sciences and disorders, McGill University. 2010; 523-537. *Journal of Communication Disorders*.

Thorkildsen, J. V. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse. I V. Moe, K. Slinning og M. B Hansen (red), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s.171-194). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tomasello, (1992). *The social base of language acquisition*". USA: Emory universitet.

Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur*: Cappelen Damm.

Verdon et al. (2015). *Journal of communication Disorders* 58. 74-90.

Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T. J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Weinreich. (1953). *Languages in contact: Findings & problems*. New York. Linguistic circle.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford university press

Öhman, M. (2013). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

Årsplan for barnehage 2016/2017

Vedlegg 1

Ved Ellen Andenæs

Institutt for språk og litteratur NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.09.2016 Vår ref.: 49719 / 3 / AMS Deres dato: Deres ref.:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

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

Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

49719 Hvordan arbeides det best mulig med språkstimulering hos minoritetsspråklige barn, med utgangspunkt i barnehagestudie

Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Ellen Andenæs

Student Lene Thorsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Vedlegg 2.

Informasjonsskriv til studiet:

"Hvordan arbeides det best mulig med språkstimulering hos fremmedspråklige barn? "

- En studie med utgangspunkt i en barnehage

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg heter Lene Thorsen og er masterstudent i logopedi ved NTNU. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er: *Hvordan legge til rette språkopplæringen for tospråklige i barnehagen?*

Du inviteres med dette til å være med på intervju til masteroppgaven min. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptaker og det vil ta ca. en time. Vi blir sammen enig om tid og sted.

Spørsmålene vil dreie seg om språkstimulering, språkvansker, norsk som andrespråk og hva du legger i god språkopplæring.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til intervjuene og utskrifter av dem.

Alt som kommer fram i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes februar 2019. Opptakene, samt utskrifter av intervjuene, vil da bli slettet.

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

Hvis du har noen spørsmål til studien kan du gjerne ringe meg på 95144464. Du kan også kontakte min veileder [Ellen.andenaes@NTNU.no](mailto:Ellen.andenaes@NTNU.no).



Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen Lene Thorsen

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Skjemaet returneres til:

Lene Thorsen

Bureiservn 5

7900 Rørvik

Tusen takk for interessen!

Vedlegg 3.

Intervjuguide

Ramme for gjennomføring av intervju

Intervjuet berammes til ca 30 – 60 minutter og vil bli tatt opp på lydopptaker for transkribering.

Informert samtykkeskjema (skriftlig) må være innhentet før oppstart.

Innledning

Kort presentasjon av studien, rammene for intervjuet og behandlingen av dataene.

Muntlig påminnelse om mulighet til å trekke sitt samtykke.

Gi mulighet til å spørre om flere opplysninger om studiet hvis ønsket.

Presentasjon

Yrke?

Hvor lenge har du jobbet i barnehagen?

Hvor stor er barnehagen?

Hvor mange av barna er flerspråklige?

Språkutvikling

Hvordan opplever du barnehagens arbeid med barn som er flerspråklige?

Opplever du at det blir satt av nok tid til dette arbeidet?

Hvordan synes du det er å oppdage språkvansker hos flerspråklige barn?

Har dere samarbeid med logoped? På hvilken måte kan du se for deg at samarbeid med en logoped kunne vært nyttig?

Hva slags oppfølging får de flerspråklige barna og har dere bestemte opplegg som de skal følge?

Hva slags språkstimulerende aktiviteter har dere i barnehagen?

Er det noen i barnehagen som har et spesielt oppfølgingsansvar for de flerspråklige barna?

Hvordan tenker du at de flerspråklige barna lærer best?

Hvilken betydning har rammebetingelsene for gjennomføringen av språklige aktiviteter?

Tenker du at det er en forskjell på hvordan man driver språkutvikling på en 0-3 års avdeling i motsetning til en 3-6 års avdeling?

Hva slags muligheter ser du med å ha flerspråklige barn i barnehagen?

Hva slags utfordringer ser du med å ha flerspråklige barn i barnehagen?

Er barnehagens miljø utformet med tanke på språkutvikling?

Er samlingsstunden lagt opp med tanke på språkstimulering?

Følger det med morsmålsassistent? Tanker rundt dette?

Følger det med ekstra ressurser når det kommer til barn som er flerspråklige? Hva tenker du om det?

Blir familien til de flerspråklige barna involvert i det daglige arbeidet?

## Avslutning

Er det noe du kunne tenke deg og gjort mer av?

Er det noe du kunne tenkt deg var annerledes?

Er det spørsmål her som du savner?

#### Vedlegg 4.

Eksempel på hvordan jeg har transkriberte intervjuene.

Intervju med en ansatt i barnehagen:

I den følgende transkripsjonen skriver jeg I for intervjuer og O for intervjuobjekt. Jeg velger å skrive dette på bokmål fordi dialekten i intervjuet ikke har noen betydning.

I: "Først en presentasjon av deg selv.

Her har jeg valgt å ta bort presentasjonen, da den inneholdt noen personlige opplysninger.

I: " Hvor mange av barna har norsk som andrespråk, der du jobber?"

O: "Avdelinga som jeg er, ja, skal vi se da. Det må sikkert være en fire, fem"

I: "mm"

O: "Skal vi se da, det må sikkert være en fire, fem, kanskje mer, jeg har ikke talt over jeg. men det er sikkert nå sånt ja"

I: " Hvordan opplever du barnehagens arbeid med barn som ikke har norsk som førstespråk?"

O: " Jeg føler vel kanskje det at det skulle vært satt av mer tid til det, men det er jo ressurser det er snakk om, det er det jeg tenker på da"

I: " og her kommer oppfølgingsspørsmålet, opplever du at det bli satt av nok tid til dette arbeidet, og det var du jo litt innpå."

O: " Jeg føler jo egentlig ikke det da."

I: "Tenker du at det er et skille mellom språkvansker og dem som ikke har norsk som førstespråk?"

O: "Eh nei, jeg vet ikke jeg, altså dem har jo problemer med begrep og sånn, jeg ser jo det. Det blir et fattigere språk. Dybden i språket liksom.

I: "Synes du det er lett å oppdage at et barn har språkvansker, eller om det er bare at den er fremmedspråklig?"

O: "Eh, det blir jo i samarbeid med ped.leder tenker jeg, sånn at man begynner å snakke sammen om at kanskje er det noe der. "

I: "Hva slags oppfølging får de som ikke har norsk som førstespråk?"

O: "Det blir jo ikke noe spesielt, det blir jo ikke det, men man må, også, man må jo være bevisst det i hverdagen. At man tar å nytte på alle situasjoner man har, rutinesituasjoner, at man liksom bader dem litt. At man er god på å benevne det man holder på med å sånn."

