

Sammendrag

Min interesse for språkarbeid og det flerkulturelle aspektet gjorde at jeg ikke var i tvil da jeg skulle velge tema for masteroppgaven. Jeg opplever å arbeide med språk som veldig meningsfylt og viktig. Det er i dag mange barn som har sen språkutvikling eller andre språkvansker i barnehagen. Ut i fra dette ønsket jeg å undersøke hva barnehagen barnehagen gjør for barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker. Hvordan opplever barnehagen arbeidet med barn som ikke har norsk som førstespråk? Tenker førskolelærere at det er et skille mellom språkvansker, og det å ikke ha norsk som førstespråk? Undersøkelsen er utført i en bydel sentralt på Østlandet. Det er benyttet kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som metode. Utvalget er fire førskolelærere fra fire forskjellige barnehager i samme bydel.

Interessen for barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker har vært stor de siste årene. Forskning viser til at 10-15 % av førskolebarn har en eller annen språkforsinkelse eller språkvanske (Kunnskapsdepartementet 2006a). Mange av barna kan være i faresonen for å utvikle andre vansker som for eksempel lese- og skrivevansker senere i skolen (Kunnskapsdepartementet 2006a).

Både Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver ¹(2006a), og flere Stortingsmeldinger har tidlig innsats og forebygging i sine meldinger (Meld. St. 16, 2006-2007, Meld. St. 41, 2008-2009). Tidlig innsats for barn vil være forebyggende og kan eventuelt redusere andre vansker som lese- og skrivevansker. De siste årene har det vært en økning av minoritetsspråklige barn som går i barnehage. Dette vil være positivt for deres læring og utvikling for den norskspråklige opplæringen. Egeberg (2012) sier at det tar 5-8 år for et barn å lære andrespråket til et nivå som gjør at barnet kan henge med i undervisningen på skolen. En barnehage med et godt språktilbud kan derfor være til stor hjelp for barn som ikke har norsk som sitt førstespråk. Et godt språktilbud i barnehagen kan være små språkgrupper med bruk av konkrete, litteratur lesing eller gode hverdagssamtaler (Hagtvedt 2004).

¹ Rammeplanen for barnehagen innhold og oppgaver blir heretter referert som Rammeplanen.

Barnehagen er i en unik posisjon til å lære barn norsk. De fleste barn lærer å snakke tidlig men det kan være store variasjoner i språkutviklingen. Forskning viser at barna lærer språk fortere når morsmålet er bra (Egeberg 2012 s. 94). Barnehagen er i dag et av de viktigste språkarena for alle barn, men spesielt for barn som ikke har norsk som sitt førstespråk. Forskning viser til at barn som får en god systematisk tilrettelagt språkstimulering, og lærer andrespråket godt, vil gjøre det faglig bedre i skolen (Lyster 2012 s.49).

I oppgaven gjør jeg rede for hva barnehagene i min undersøkelse gjør for barn som har sen språkutvikling eller andre språkvansker sett fra et flerkulturelt perspektiv.

Jeg har benyttet en kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju som metode. Jeg intervjuet fire informanter som alle arbeider i veldig flerkulturelle barnehager

Resultatet fra undersøkelsen viser at alle fire førskolelærerne som ble intervjuet var godt reflekterte med mye kunnskap og interesse for sitt fag. Informantenes barnehager det som defineres som «veldig flerkulturelle» barnehager (Kunnskapsdepartementet 2006b s.7). Alle informantene hadde erfaring fra arbeid med språkvansker av ulik grad. Informantene var reflekterte over barn som ikke har norsk som sitt førstespråk trenger tid på å lære seg norsk.

Tittel: *Språkutvikling i barnehagen – om skjæringspunktet mellom flerspråklighet og språkvansker.*

Problemstilling: *Hva slags hjelp får barn i barnehagen som har sen språkutvikling eller andre språkvansker, og hva slags tanker gjør førskolelærerne seg om det er et skille mellom språkvansker og barn som ikke har norsk som sitt førstespråk?*

Forord

Å arbeide med denne masteroppgaven har vært både spennende og krevende. Det har vært en lærerik prosess hvor jeg har fordypet meg i temaer som språk og flerkulturelt arbeid. Det har vært både opp og nedturer for meg som jeg nå endelig ser en ende på. Jeg er veldig glad og takknemlig for at jeg har kommet så langt. Det er flere som fortjener en takk for det.

Tusen takk til mine informanter som positivt stilte opp til intervju og delte sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Tusen takk til min veileder, Eline F. Wiese som har med sin solide kunnskap, faglighet og positivitet veiledet meg og vært en god støtte for meg i mine opp og nedturer. Takk for gode innspill og støtte underveis. Det har betydd mye for meg.

Tusen takk til mine tre barn, Veronica, Nicolai og Alexander for deres forståelse og støtte underveis i prosessen. Takk for tålmodigheten dere har hatt i denne perioden. Dere betyr alt for meg.

14.05.2014

Marie Anne Ski

Innholdsliste

| | |
|--|----|
| 1.0 Innledning..... | 6 |
| 1.1 Tidligere forskning..... | 8 |
| 1.2 Bakgrunn for valg av tema..... | 9 |
| 1.3 Oppbygging av oppgaven..... | 10 |
| 2.0 Flerkulturell barnehage..... | 11 |
| 2.1 Språkarbeid i barnehagen..... | 12 |
| 2.2 Personalets kompetanse..... | 13 |
| 2.3 Forebygging – tidlig innsats..... | 13 |
| 2.4 Spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehagen..... | 17 |
| 2.4.1 Skille mellom almennpedagogikk og spesialpedagogikk..... | 18 |
| 3.0 Språkutvikling og flerspråklighet..... | 19 |
| 3.1 Kommunikasjon..... | 21 |
| 3.1.1 Bloom og Lahey språkmodell | 22 |
| 3.1.2 Språktreet..... | 23 |
| 3.1.3 Ordforråd..... | 24 |
| 3.2 Morsmålets betydning | 25 |
| 4.0 Språkvansker..... | 30 |
| 4.1 Sosiale og emosjonelle forhold | 33 |
| 4.2 Omfang av språkvansker | 34 |
| 4.3 Språklige kjennetegn på spesifikke vansker | 35 |
| 4.3.1 Arbeidsminne - kortidsminne..... | 36 |
| 4.4 Språkvansker hos flerspråklige | 37 |
| 4.5 Tras kartlegging..... | 38 |
| 5.0 Metodekapittel | 41 |
| 5.1 Fenomenologisk tilnærming | 42 |
| 5.2 Forskerens førforståelse | 43 |
| 5.3 Kvalitativ tilnærming..... | 44 |
| 5.4 Intervju som metode..... | 46 |
| Utvalg..... | 48 |
| 5.6 Validitet og reliabilitet | 51 |
| 5.7 Etske hensyn | 52 |
| 5.8 Gjennomføring av prøveintervju og intervju | 53 |
| 5.9 Organisering, bearbeiding og analyse av data..... | 58 |
| 6.0 FUNN..... | 55 |
| 7.0 ANALYSE OG DRØFTING | 69 |
| 7.1 Språkvansker..... | 73 |
| 7.2 Fremmedspråklige..... | 76 |
| 7.3 Hva gjøres i barnehagen..... | 77 |
| 7.3.1 Tras..... | 78 |
| 7.3.2 Tiltak i barnenehagen / Språkstimulerende..... | 80 |

| | |
|--|----|
| 7.3.3 Foreldresamarbeid..... | 83 |
| 7.3.4 Hva gjør dette vanskelig / skaper hindring..... | 85 |
| Avsluttende ord..... | 87 |
| Litteraturliste..... | 89 |
| Vedlegg 1: Informasjonsbrev (forespørsel om deltagelse i masterprosjekt..... | 93 |
| Vedlegg 2: Samtykkeerklæring..... | 94 |
| vedlegg 3: Intervju skjema 1..... | 95 |
| Vedlegg 3: Intervjuskjema 2..... | 96 |

1.0 Innledning

Jeg vil i denne oppgaven undersøke hva slags hjelp barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker får i barnehagen. I tråd med at vi er et samfunn av mangfold, vil jeg undersøke hva slags tanker førskolelærerne gjør seg om barn som ikke har norsk som sitt førstespråk. Kan det være et skille mellom språkvansker og barn som ikke har norsk som sitt førstespråk?

Kunnskapsdepartementet kom i 2013 med en ny veileder som heter; «*Språk i barnehagen - mye mer enn bare prat*» (Kunnskapsdepartementet 2013 s.1). Veilederen er for å gi inspirasjon og veiledning om språkarbeid til barnehagene. Det vises til gode forslag om konkrete tiltak til språkstimulering, om dokumentasjon og vurdering av språkkompetanse. Det er en teoribit om språkutvikling, språktilegnelse, forsinket språk og flerspråklighet. Veilederen viser til at det er viktig å ha et personal som har kunnskap og ferdigheter om språkarbeid og språkvansker for å oppdage dette tidlig (Kunnskapsdepartementet 2013 s. 1). Det kreves gode språkferdigheter for at barnet skal kunne kommunisere, delta i lek med andre barn og ha innflytelse over sin egen dag (Kunnskapsdepartementet 2013 s. 2). Barnehagene ble i 2005 lagt inn under Kunnskapsdepartementet, og dette gjorde at fokuset om språk ble enda viktigere.

Livslang læring er et begrep som blir mye brukt om barnehagen (Gjems 2011 s. 44). Dette begrepet blir også benyttet i flere Stortingsmeldinger blant annet Meld. St. 16. Erfaringen barna gjør av læringen i det sosiale hverdagsliv er med å danner grunnlaget for det Vygotsky kaller vitenskapelige begreper (Gjems 2011 s. 44). Barnas daglige språk vil ha en stor betydning for livslang læring. Språk er blitt viktig for hele utdanningsforløpet, og dette illustreres blant annet i ulike reformer som er blitt gjennomført de siste årene, både i barnehage og skole.

Kunnskapsdepartementet la frem i 2006, Meld. St. 16 (2006-2007)»...og ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring» som fokuserer på at barnehage tilbudet skal være et godt språktilbud for barna, og kan være avgjørende for de barna som er i risikozonen for å få utvikle ulike typer mestringsvansker. Ulike mestringsvansker viser seg ofte når barna starter i skolen. Barnehagen vil være et viktig grunnleggende sted for barn å utvikle sin

språkkompetanse, og for å utvikle sin kulturelle og sosiale kompetanse. Meld. St. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen sier det at;

arbeid med et godt språkmiljø inngår i alle deler av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og inkluderer alle barn uavhengig av språklig bakgrunn
(Kunnskapsdepartementet 2009 s. 11).

Kibsgaard & Husby (2002) sier at barn som har et annet morsmål enn norsk, og som har fått en bevisst god språkstimulering, kan ha store fordeler ved skolestart (Kibsgaard & Husby 2002 s. 20). Språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver. Ekstra viktig vil det være for de barna som har et annet morsmål enn norsk. Barnehagen trenger pedagoger med god språkkompetanse. Min interesse for det spesialpedagogiske feltet, strekker seg over lang tid. Jeg synes språk i barnehagen er interessant, og viktig tema i dagens samfunn.

I 2008 ble det utført en Mor – barn undersøkelse² i regi av Folkehelseinstituttet som viser til at mange barn har forsinket språkutvikling og / eller språkvansker. Dette er et utbredt problem og noe mange barn sliter med. Ulike forskningsmiljøer viser til alvorlige konsekvenser som dette kan medføre for barn med språkvansker, om det ikke blir oppdaget tidlig nok (Moba 2008). Språk er et av de viktigste verktøy vi har for å kommunisere med omverdenen, læring og for å kunne delta i samfunnet. Derfor er kunnskap om barns språkutvikling viktig for å forhindre at det oppstår forsinkelser i barnets språkutvikling. Språkvansker kan gi store ringvirkninger for barnets sosiale liv i senere utdanningsforløp (Moba 2008). Etter at jeg har arbeidet noen år i barnehagen, har jeg erfart hvordan språkvansker kan utarte seg, og hva slags utfordringer det kan gi barna, som for eksempel utagering. Samfunnet i dag bærer preg av et stort mangfold både i form av ulike kulturelle bakgrunner, holdninger og ikke minst et samfunn hvor det snakkes flere ulike språk. Tidlig innsats med språktrening kan gi barn god støtte og som igjen kan være med å minske utfordrende adferd hos barnet. Med interesse for språk, ønsket jeg å undersøke hvordan andre barnehager forholder seg til barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker. Hvordan arbeider de med språk når barn ikke har norsk som sitt førstespråk? Hvordan ivaretar de barnas språkutvikling?

² Mor – barn undersøkelsen vil bli heretter referert som Moba.

1.1 Tidligere forskning

Flere undersøkelser om språk er utført i utlandet. Jeg kommer tilbake til noen undersøkelser underveis i oppgaven. Når jeg skal se på forskning som er utført under norske forhold, kan jeg nevne blant annet undersøkelsen som er gjort i forhold til kartleggingsverktøy Tras av Espenakk og Horn (2000). Espenakk og Horn (2000) gjorde en spørreundersøkelse til barnehager og helsestasjoner i Norge i år 2000, og det var for å finne ut av hvordan barnehager og helsestasjoner kunne kartlegge mer målrettet og legge til rette for barns språkutvikling. Denne undersøkelsen ble gjort på grunnlag av at barnehager og helsestasjoner erfarte at barn med språkvansker ikke ble oppdaget tidlig nok.

Undersøkelsen viste at 90% av førskolelærere syntes at de et hadde behov for et kartleggingsverktøy til å kartlegge språkutviklingen (Espenakk, Færavaag, Horn, Frost, 2011). Vibeke Aukrust (2005) har på oppdrag fra Utdannings – og forskningsdepartementet høsten 2005 utført en undersøkelse om språkstimulering og livslang læring. Undersøkelsen ble utført fordi departementet ønsket kunnskapsgrunnlag om sammenhenger mellom tidlige språkferdigheter og senere læringsbetingelser (Aukrust 2005).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Formålet med oppgaven er å undersøke hva slags tanker førskolelærere har om barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker. Hva gjør barnehagen for å hjelpe barna med sine språkvansker? Mange barn starter i barnehagen uten å kunne noe norsk, og hva slags hjelp får de der. Det er ingen hemlighet at den spesialpedagogiske hjelpen ofte lar vente på seg, og at det kan ta lang tid før barnehagen får hjelp med barn. Desto viktigere er det da at barnehagen gir hjelp til barna ut i fra de ressurser som er tilgjengelige i barnehagen. Hvilke rammer har barnehagen og forholde seg til, og hva gjøres? Hva faller inn under allmennpedagogikken i barnehagen og hva må gjøres som spesialpedagogisk tiltak. Språk og språkvansker er et tema som er i vinden disse dager og det gjelder både i barnehage og skole. Mye er skrevet om barn som starter i skolen uten å kunne godt nok norsk. Derfor ønsket jeg å belyse dette temaet.

Problemstilling

Det jeg ønsket å undersøke var:

Hva slags hjelp får barn i barnehagen som har sen språkutvikling eller andre språkvansker, og hva slags tanker gjør førskolelærerne seg om det er et skille mellom språkvansker og barn som ikke har norsk som sitt førstespråk?

For å få svar på mitt spørsmål har jeg følgende underspørsmål:

- *Hva er språkvansker?*
- *Er språkvansker mer utbredt blant barn som ikke har norsk som sitt førstespråk enn etnisk norske barn?*
- *Hvordan kartlegges språkvansker i barnehagen?*
- *Hva slags tiltak gjøres i barnehagen for barn med språkvansker?*

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 gjør jeg rede for valg av tema, problemstillingen, og gi en kort oversikt over tidligere forskning som er gjort.

I kapittel 2 gjør jeg rede for teori om flerkulturell barnehage, språkarbeide i barnehagen, personalets kompetanse, forebygging – tidlig tiltak, spesialpedagogikk i barnehagen og skille mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogisk hjelp.

I kapittel 3 gjør jeg rede for teori om språkutvikling og flerspråklighet, kommunikasjon, Bloom og Lahey`s språkmodell, språktreet, ordforråd og betydningen av morsmålet.

I kapittel 4 gjør jeg rede for teori om språkvansker, sosiale vansker, omfang av språkvansker, språklige kjennetegn på spesifikke vansker, arbeidsminne – kortidsminne, språkvansker hos flerspråklige barn og Tras kartlegging.

I kapittel 5 gjør jeg rede for de metodiske aspekter i oppgaven, og om mine valg som jeg har foretatt meg. Det vil si valg av forskningsmetode, utvalg, validitet og reliabilitet, etiske hensyn, gjennomføring av intervjuer, organisering, bearbeiding og analyse av data.

I kapittel 6 gjør jeg rede for funn og drøfting i analysen.

I kapittel 7 gjør jeg rede for drøftingsdelen.

2.0 Flerkulturell barnehage

Vi er i dag et flerkulturelt samfunn med mange forskjellige kulturer, både når det gjelder religion og språk. Dette kan være ganske komplekst og sammensatt enn det har vært tidligere. Dette kan være både spennende og utfordrende på samme tid. En barnehage hvor det går barn med minoritetsbakgrunn omtales som «flerkulturell barnehage» (Kunnskapsdepartementet 2006b s 5). Hvordan kan barnehagene på best mulig måte ivareta barnas språkopplæring? Gjervan (2006b) definerer barnehager i to kategorier;

- *litt flerkulturell barnehage*; innebærer barnehage med få barn som har minoritetsbakgrunn.
- *veldig flerkulturell barnehage*; innebærer at den har høy andel av barn som har minoritetsbakgrunn (Kunnskapsdepartementet 2006b s. 7).

Personalet vil ha ansvar for å ivareta barnas språklige og kulturelle identitet. Gjervan (2006b) sier at når personalet benytter «vi» definisjonen, ivaretar vi barnas tilhørighet til barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006b s.7). Gjervan sier i Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold at;

«Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes. I respekt for det som er forskjellig. Å belyse ulikhetene og det som er felles kan gi grunnlag for forståelse og innsikt» (Kunnskapsdepartementet 2006b s.8).

Alle informantene arbeider i barnehager som er definert som «veldig flerkulturelle barnehager». Jeg har valgt å benytte begrepet «flerspråklig» om barn som ikke har norsk som førstespråk, istedenfor for «tospråklig». Grunnen til det er at begrepet «flerspråklig» er en ganske vid og samtidig mestringsfokuseret definisjon, som viser at barn kan forholde seg til flere språk samtidig (Egeberg 2012 s. 58). I dette kapitlet har jeg gjort rede for det flerkulturelle. I neste kapittel vil jeg redegjøre for litt historikk for invandring og som viser at invandring ikke er et nytt fenomen i Norge.

2.1 Språkarbeide i barnehagen

Spernes & Hatlem (2013) viser til at ordet «*innvandrere*» er betegnelsen om en person som har innvandret til Norge men som er født i utlandet. En person som har en eller to foreldre født i Norge mens personen selv er født i utlandet, defineres som «*utenlandsfødt med norskfødt forelder eller foreldre*» (Spernes & Hatlem 2013 s. 24). En person som har utenlandske foreldre og personen selv er født i Norge, defineres som «*norskfødt med innvandrerforeldre*» (Spernes & Hatlem 2013 s. 24). Ordene minoritet og majoritet er ofte brukt i forhold til grupperinger av mennesker i samfunnet. Minoritet og majoritet er gjensidig avhengig av hverandre. Begrepene viser til at de er kvantitative og at det er i forhold til mengde. Det betyr at minoritetsbefolkningen vil være i mindretall. Flere barnehager i Oslo område, som kan ha mest barn med innvandrerbakgrunn, omtales alikevel som minoritet. Dette er mest sannsynlig grunnet i at minoritet beregnes ut fra minoritet i Norge (Spernes & Hatlem 2013 s. 25). Oversikten fra 2012 viser at ca. 13 % av Norges befolkning har en innvandrerbakgrunn, og innvandring i Norge er ikke noe nytt fenomen (Spernes & Hatlem 2013 s. 27). Barnehagene skal forholde seg til to typer dokumenter som er grunnlag for all arbeid i barnehagen «*Lov om barnehager og Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver*» (Spernes & Hatlem 2013 s. 39). Dokumentene blir også omtalt som styringsdokumenter for barnehagene. De blir også definerert som «*Barnehageloven og Rammepplanen*». Alle barnehager i Norge er forpliktet til å følge Barnehageloven og må arbeide i samsvar med intensjonene fra Rammepplanen (Spernes & Hatlem 2013 s. 39). Rammepplanen (2006a) sier at barnehagen skal ta hensyn til det enkelte barn, barnets kulturelle og religiøse tilknytning. Mangfoldet skal synliggjøre at ulikhet kan sees på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet 2006b s.23). Barnehagen har et stort ansvar for å sørge for at barnet ikke kommer i noen form for lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen. Barnehagen skal respektere det enkelte barn og foreldrenes integritet (Kunnskapsdepartementet 2006b s. 12). I barnehagen er det et mangfold av kulturer og flere barn starter i barnehagen uten å kunne et ord på norsk. Barnehagen må da legge til rette for norskspråkoppfølgingen samtidig som de skal få oppleve at morsmålet er verdifullt (Spernes & Hatlem 2013 s. 56). Personalet må ha respekt, være lydhør og ha innsikt i sitt møte med alle foreldre og barn uansett hvilken bakgrunn og språkkultur de har (Spernes & Hatlem 2013 s. 56). Personalets kompetanse er av stor betydning og vil i neste kapittel se på det.

2.2 Personalets kompetanse

Mørland (2009) definerer kompetanse som «*evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer*» (Kunnskapsdepartementet 2009 s. 35). Dette innebærer at personalet har den kompetansen de trenger for å møte mangfoldet som er i barnehagen, og barn med ulike funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet 2009 s. 35).

Gjervan (2006b) sier at «*som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer*» (Kunnskapsdepartementet 2006c s.13). Dette kan forstås som for å ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagen, vil kompetansen være viktig for personalet og ha. Personalet kan fungere som brobyggere mellom barnehagen og barnets hjem. Barnehager som har tospråklige pedagoger vil være i heldig situasjon hvor de kan fungere som en støtte for barns både tospråklige utvikling og morsmålsutvikling. Tospråklige pedagoger kan ha god kjennskap til familiens religiøse og kulturelle bakgrunn, og dette kan være verdifullt for både barnet, foreldre og barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006b s.13). Uansett om barnehagen har tospråklige pedagoger eller ikke vil hele personalgruppa ha like mye ansvar for å ivareta barna på en god måte (Kunnskapsdepartementet 2006b s.13).

Et mangfold i barnehagen kan bli sett på både som en resurs og et problem. Viser personalet en holdning som sier at det er et problem, kan dette gå utover foreldresamarbeidet. Gjervan (2006b) sier at barnehager som har mangfoldet integrert i sin egen pedagogikk og sine planer vil bli derfinert som «*ressurorientert tilnærming til mangfold*» (Kunnskapsdepartementet 2006b s. 8).

Elena Tkachenko skrev i 2012 en artikkel om språklige utfordringer for personal med minoritetsspråklig bakgrunn har i sin hverdag. Undersøkelsen som ble utført i en bydel i Oslo kommune i 2012, viste til at barnehagene ikke brukte den tospråklige kompetansen som personalet har. Dette til tross for at undersøkelser viser til at styrking av morsmålet vil være fordel i forhold til barnas språkmiljøet. Styrking av morsmålet vil gjøre at norskspråklige ferdigheter bli bedre (Tkachenko 2012). Flere studier gjort om barns morsmål, viser til at barn lærer lettere andrespråket når de har et godt morsmål. Godt

utviklet begrepsforståelse på morsmålet vil også være en god støtte for å lære andrespråket. Tkachenko (2012) sier at det tidligere ble ansatt personalet med minoritetsspråkligbakgrunn som tospråklige assistenter, selv om de ikke hadde god nok norsk kompetanse. Som følge av noen politiske prioriteringer ble denne ordningen avvirket og barnehagene har sett i etterkant at denne kompetansen ikke har blitt godt nok ivaretatt (Tkachenko 2012).

Voksne skal være gode språkmodeller for barna i barnehagen. Barn liker godt å imitere hva andre sier, og det er viktig at voksne tilpasser seg barnas språklige nivå. Dette betyr at når barna ikke har et verbalt språk kan de ofte benytte seg av pekefunksjonen som kommunikasjonsform. At voksne bekrefter denne kommunikasjonsformen deres med verbale ord, vil være viktig (Espenakk, Frost, Høigaard, Klem, Monsrud, Ottem, Horn, Klem, Rygvold 2007 s.49).

I følge Rygvold (2012) så bør den voksnes rolle trekkes inn i forståelsen av barnets språkvansker. Barnets språkvansker kan lett oppfattes som at det kun er barnets problem uten at de ser på miljøet som er rundt barnet. Det kan være miljøets språkbruk og hvordan samspill med barna kan påvirke barnets språklige mestring (Rygvold 2012 s. 335). I neste kapittel vil jeg se på hva forebygging er og betydningen av tidlig innsats.

2.3 Forebygging – tidlig innsats

Forebygging vil si å hindre uønsket adferd skal opptre. Hagtvedt (2004) sier at forebygging bør skje i barnas tidlige år (Hagtvedt 2004 s. 20). Meld. St. 18, Læring og fellesskap (2006 – 2007) sier at når barnehagen har et godt pedagogisk tilbud for barna kan det i seg selv regnes med som et forebyggende tiltak for barna (Kunnskapsdepartementet 2007 s. 26). Nødvendige tiltak bør settes inn i barnehagen for at barna skal få et godt pedagogisk innhold. Barnehagens ansvar er å oppdage vansker av ulike slag på et tidlig stadie. Tidlige tiltak vil barnehagen kunne støtte barna og med det kanskje averge før det blir for utfordrende (Bjørnsrud & Nilsen 2012 s. 12). Bjørnsrud & Nilsen (2012) sier at barnehagene er i en særstilling da barna starter som regel i barnehagen i tidlig alder, og har fin mulighet til å komme inn i deres læringsmiljø på et tidlig stadie (Bjørnsrud & Nilsen 2012 s.12). Bjørnsrud & Nilsen (2012) viser til forskning utført av Dickinson og Tabors

(2002) som viser til tiltak med språk og samspill i barnehagen, har vært positivt i forhold til skolestart (Bjørnsrud & Nilsen 2012 s. 72).

Buli-Holmberg (2012) deler forebyggende tiltak inn i tre deler; *primær, sekundær og tertiær*.

Med primær forebyggende tiltak mener hun at «*det gjøres tiltak i store grupper*». Den vil ha til hensikt å forebygge en negativ utvikling i en stor gruppe (Buli-Holmberg 2012 s. 65).

Med sekundær forebyggende tiltak så mener hun at «*forebyggingen er rettet mot en spesifikk risikogruppe*». Det er når barn er i faresonen for å utvikle negative mønstre, eller har utviklet seg negativt (Buli-Holmberg 2012 s. 65).

Med tertiær forebyggende tiltak mener hun at «*tiltak er rettet direkte mot barn med funksjonshemming, barn med språkvansker eller som har en utfordrende adferd*». Tertiær kalles også for «*indikerte tiltak*» (Buli-Holmberg 2012 s. 65).

Tidlig tiltak i barnehagen kan gjøres gjennom aktiviteter med både enkeltbarn og i gruppe. Som tidligere nevnt fra Meld. St. 16 (2006 – 2007), ..og ingen stod igjen) så sier de at barnehagens rolle i forebygging er; «*Barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv å regne som et forebyggende tiltak. Barnehagen har samtidig ansvar for å iverksette ytterligere tiltak ved behov*» (Kunnskapsdepartementet 2006-2007 s. 5).

For en del barn kan språkvanskene være av en lettere grad. For noen barn kan det å sette i gang litt ekstra hjelp kanskje være nok. For en del barn vil ikke vanskene være så store at de får en diagnose. Dette kan falle uheldig ut og i slike tilfeller vil god språkstimulering være av stor betydning for barna. Dette kan bety at ved å forebygge, kan det gjøre at barna ikke utvikler andre vansker som sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. Forebygging i barnehagen vil også være av betydning for at barna ikke utvikler lese- og skrivevansker i skolen. Ved at vi forebygger i barnehagen, kan det være med på å legge til rette for videre opplæringsløp. Det kan noen ganger være nok med et lite dytt i forhold til språkutviklingen for noen barn (Egeberg 2012 s. 58). Hagtvedt (2004) sier at barnehagens pedagogikk bør bestrebe seg på at normalpedagogikken vil være et allment forebyggende. Dette betyr at at normalpedagogikken er tilpasset risikobarna. På den måten vil det ikke være stigmatiserende for noen enkeltbarn. Dette kan gjøre det enklere å identifisere barn i faresonen for å utvikle språkvansker, eller andre vansker, som tidligere nevnt (Hagtvedt 2004 s. 33). I barnehagen vil både tidlig innsats og forbygging være viktig i forhold til det pedagogiske arbeidet. Barnehagen vil være en instans som tidlig kan bidra med tidlig hjelp,

og på den måten avverge omfattende vansker på barnas utviklingsområder (Bjørnsrud & Nilsen s. 72).

Nou 2010, «mangfold og mestring» viser til en undersøkelse utført av Egeberg (2007) og Sørheim (2000), som sier at barn med annet morsmål, er overrepresentert i spesialundervisningen i skolen (NOU 2010). Egeberg (2007) sier at en av årsakene kan være at det tar ca. 5-7 år for barn å lære seg andrespråket, og for å nå opp til samme nivå som etnisk norske barn (Egeberg 2007 s. 25). Derfor er den tidlige innsatsen som gjøres i barnehagen av stor betydning for barnas senere opplæringsløp. Barn som får tidlig eksponering for det norske språket med god språkstimulering, kan det få stor betydning i forhold til videre læring. Øzerk (2005) viser til en norsk undersøkelse gjort om hvor mange år barna har hatt i barnehagen før skolestart. Resultatet viste at barn som blir eksponert for to språk i barnehagen, vil ikke ha en negativ utvikling enn for barn som har kun et språk. Det viser seg at kvaliteten på språkinnlæringen har mer å si enn for hvilken alder barnet er i når det andre språket blir innført (Egeberg 2012 s. 25).

Kunnskapsdepartementet (2013) sier i meldingen «Strategi for framtidens barnehage» at om ikke barna får hjelp tidlig nok, kan de lettere utvikle alvorlige vansker sosiale og emosjonelle vansker. En del barn vil trenge mer tilpasset oppfølging enn andre barn. Av hensyn til barnas trivsel og utvikling kan tidlig innsats være av avgjørende betydning (Kunnskapsdepartementet, 2013 s. 14). Kompetansen til personalet i barnehagen vil være viktig for tiltak som settes inn for barna. Dette vil kreve et personale som ser barna og er tilstede i deres hverdag. Hva slags hjelp trenger barna. Hva er forskjellen mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk? Dette skal vi se litt på i neste kapittel.

2.4 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Det kan være vanskelig å forutsi hvilke barn som har sen språkutvikling, hvilke barn som vil ta igjen språkforsinkelsen og hvilke barn som vil komme til å utvikle språkvansker i tidlig alder. Moba (2008) sier at mellom 10-20% av alle to-treåringer har forsinket språkutvikling. Folkehelseinstituttet (2008) mener det er mellom 5-10 % av alle førskolebarn som har en språkvanske (Folkehelseinstituttet 2008). Meld. St. 16 (2006-2007) ”*Og ingen sto igjen*”, sier at *tidlig innsats vil være en nøkkel for de som trenger ekstra støtte og særskilt hjelp* (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007 s. 3). Både barnehagen og skolen trenger voksne som er tilstede og kan fange opp de som trenger ekstra hjelp og støtte, og sette i gang tidlig tiltak. For barna vil det være viktig med gode læringsmiljøer, og at vanskene kan oppdages i en tidlig fase. Aktivitetene og innholdet gjennom barnehagedagen bør være tilpasset de forskjellige behovene barnegruppen har (Buli-Holmberg 2012 s. 73). I neste kapittel 2.4.1 vil vi se på om det er et skille mellom almenpedagogisk hjelp og spesialpedagogisk hjelp. Helland (2012) sier at barn kan ha rett til særskilt norskopplæring etter §5-7 i opplæringsloven om de har for svake norskferdigheter (Helland 2012 s. 67).

2.4.1 Skille mellom allmenpedagogikk og spesialpedagogikk

Lovverk og planverk for barnehagene sier;

§ 5-7. Opplæringsloven for spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder sier: *Barn under opplæringspliktig alder som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpen skal omfatte tilbud om forelderådgivning. Hjelpen kan kobles til barnehager, skoler og medisinske institusjoner. Hjelpen kan også gis av den pedagogiske – psykologiske tjenesten eller av en annen sakkyndig instans. Loven presiseres at før det blir gjort en sakkyndig vurdering og vedtak om å sette i gang med spesialpedagogiske tiltak, skal foreldrene samtykke* (Utdanningsdirektoratet 2009 s. 7).

Rammeplanen (2006a) sier at det er mye i barnehagen som inngår i det allmenpedagogiske arbeidet. Det kan være vanskelig å vite hvor skillet mellom allmenpedagogikken og spesialpedagogikken går. Det står i den spesialpedagogiske veiledningen (Udir 2009) at;

«Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder.» (Udir 2009 s.5).

Veilederen sier at skillet mellom den spesialpedagogiske hjelpen og den allmenpedagogiske hjelpen som utføres, må sees på i lys av om tiltaket eller hjelpen er rettet mot hele barnegruppen, eller om den er rettet mot kun et barn som har et særlig behov. Veilederen viser til at allmenpedagogisk tiltak som er rettet mot hele barnegruppen, samtidig som det også kan ha fokus mot et enkelt barn med særlige behov (Udir 2009 s. 12). Spesialpedagogisk hjelp innebærer tiltak som er rettet mot å hjelpe barnet med vansker av ulike slag, manglende eller som har sen utvikling. Det behøver ikke å være noen forskjell i tiltakene som er en del av den spesialpedagogiske eller den allmenpedagogiske hjelpen som gis. Dette er individrelatert og målet med tiltaket som er av relevant fokus (Utdanningsdirektoratet 2009 s. 12). Det kan være vanskelig i praksis, å se og forstå forskjellen mellom den spesialpedagogiske og den allmenpedagogiske hjelpen (Utdanningsdirektoratet 2009 s. 12).

Det allmenpedagogiske arbeidet i barnehagen skal foregå innenfor barnehagens rammer og ressurser. Det skal i den grad det er mulig, kunne gjennomføre trening i gruppe med alle barna. Spesialpedagogisk hjelp skal være en hjelp og støtte for barn som har ekstra behov gjennom deres utviklingsprosess. Har ikke barnehagen den nødvendige kunnskapen de trenger, eller de ikke kan utføre den spesialpedagogiske hjelpen innenfor barnehagens rammer, skal det søkes hjelp gjennom eksterne samarbeidspartnere som er PPT eller andre samarbeidspartnere. Dette må samtykkes av foreldrene (Buli-Holmberg 2012 s. 74). Jeg har i dette kapitlet sett på betydningen av allmenpedagogisk og spesialpedagogisk hjelp og at det viser seg i praksis at det ikke er like lett å skille mellom. Jeg vil nå gå over for å se på språktutvikling og flerspråklighet.

3.0 Språkutvikling og flerspråklighet

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for teori om språk, språkvansker, språkutvikling og flerspråklighet. Jeg vil prøve å synliggjøre hva språkvansker er, og hva språkvansker kan gi av utfordringer for barn. Jeg vil trekke frem teori om flerspråklighet og se om teorien trekker inn noe om det har sammenheng med om at flerspråklige barn kan ha mer språkvansker enn etnisk norske barn.

Vygotsky (1978) sier at språket er det viktigste for samhandling og at det er i samhandling med andre barn at barn utvikler seg og lærer best. Vygotsky (1978) deler det inn i to nivåer for utviklingen. Første nivå vil barnet kunne vise til hva det kan gjøre uten hjelp fra andre, og dette nivået refereres til det «*aktuelle utviklingsnivået*». I forhold til «*den nærmeste utviklingssonen*» viser barnet hva det kan mestre med litt veiledning / hjelp fra en annen kompetent person (Olvik & Valle 2005 s. 19). Vi kommuniserer med hjelp av språket med miljøet rundt oss. Med språket kan vi uttrykke våre følelser, meninger, formidle fakta, knytte vennskapsbånd, delta i sosiale relasjoner og danne fellesskap med andre mennesker. Språket vil gi oss identitet samtidig som det vil gi oss tilhørighet til samfunnet vi lever i (Espenakk, Frost, Høigaard, Klem, Monsrud, Ottem 2007 s. 8). Barn med språkvansker kan streve med å bruke språket til å formidle tanker, ideer og uttrykke ønsker og behov, og de kan lett falle utenfor i sosiale sammenhenger. Barn med språkvansker kan få vansker med videre læring og utvikling, og kan gi barna utfordringer ved skolestart (Rygvoid 2012 s. 334).

Espenakk et. al. (2007) sier at alle barn er forskjellig og de tillegner seg språket ulikt og i ulik takt. Noen barn snakker i tidlig alder mens andre bruker lenger tid. Espenakk (2012) sier at noen barn kan være tause en periode men det behøver å påvirke språkutviklingen negativt for barnet (Espenakk 2012 s. 59). Espenakk (2012) sier at barnet trenger ikke å utvikle språkproblemer på grunn av at det er taus. Rygvold (2012) sier at når pedagoger omtaler barns språkmestring bruker pedagogene ofte ordet «å snakke» om det å utvikle og kunne mestre språket. Rygvold (2012) er opptatt av at pedagoger skal i faglige sammenhenger kunne skille mellom «å snakke» og «å ha et språk» (Rygvoid 2012 s.335). Vi kan for eksempel si at; *Lars er flink til å snakke, men Kari snakker ikke så mye, enda hun har blitt tre år* (Rygvoid 2012 s. 323).

Viktig å huske på at språk ikke bare er et talt språk, men at det innebærer også skriftsspråk, tegnspråk, kroppsspråk, tonefall, ansiktssuttrykk, mimikk m.m. Språkmestring handler ikke bare om at barn har ord og setninger men om kommunikasjon (Rygvoid 2012 s. 57). Barn tilegner seg språket uten noen form for formel læring, men gjennom et språklig samspill med sine omgivelser (Øzerk 1998). Dette viser til teoretiske forklaringer på hvordan mange barn som utvikler språket sitt kan det ha i varierende grad noe å gjøre med både arv og miljøet (Rygvoid 2012 s.323). Rygvoid (2012) sier at vi har to ytterpunkter her. På den siden har vi forståelsen av språktillegnelsen som er biologisk styrt og på den andre siden finner vi empiriske teorier om miljøets innflytelse på språkutviklingen (Rygvoid 2012 s. 323). Språk og kommunikasjon henger sammen, og jeg vil nå se videre på kommunikasjonen.

3.1 Kommunikasjon

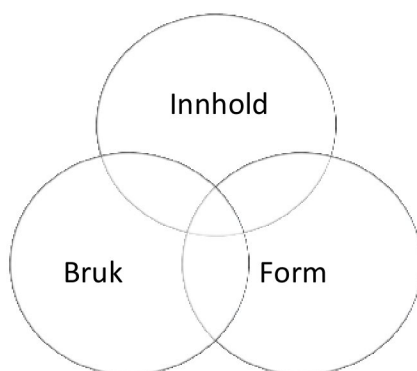
Kommunikasjon handler om å gjøre noe felles. Ordet kommunikasjon stammer fra det latinske navnet «communicare» (Rygvoid 2012 s.326).

For at det skal være en kommunikasjon er det avhengig av et samspill og kontakt mennesker imellom. Kommunikasjon mellom mennesker kan være både verbal og ikke verbal. Når vi definerer verbalt språk omhandler det gjerne både tale, tegnspråk og skriftsspråk. Ikke verbale kommunikasjon omhandler kroppsspråk, gester, tegn, kroppsholdning m.m. Når vi omtaler det å ha språkmestring handler det like mye om kommunikasjon som tale med ord og setninger (Rygvoid 2012 s 326). Kommunikasjonen starter i tidlig alder, og allerede ved fødselen og i tidlig samspill er det tydelig at kommunikasjonen er viktig. Kommunikasjonen er mer viktig enn bare språket og verbal kommunikasjon (Rygvoid 2008 s. 224).

Kommunikasjon handler om å kunne sende et budskap fra en sender til en mottaker. Det handler om å formidle et budskap som mottakeren må tolke og oppfatte. Å ha kommunikasjonskompetanse betyr at den som sender kan klare å formidle budskapet på en slik måte at mottakeren klarer å tolke og forstå hva senderen sender (Rygvoid 2009 s. 323). I neste kapittel 3.1.1 vil jeg vise til Bloom og Lahey`s språkmodell.

3.1.1 Bloom og Lahey språkmodell

Språk er et ganske komplekst system. Tilleggelse av forståelse og produksjon av et språk, kan være noe av det mest komplekse et barn skal gjøre (Bishop 1997). Bloom og Lahey (1978) benytter seg av en språkmodell og har delt inn språket i tre kategorier; innhold, form og bruk.

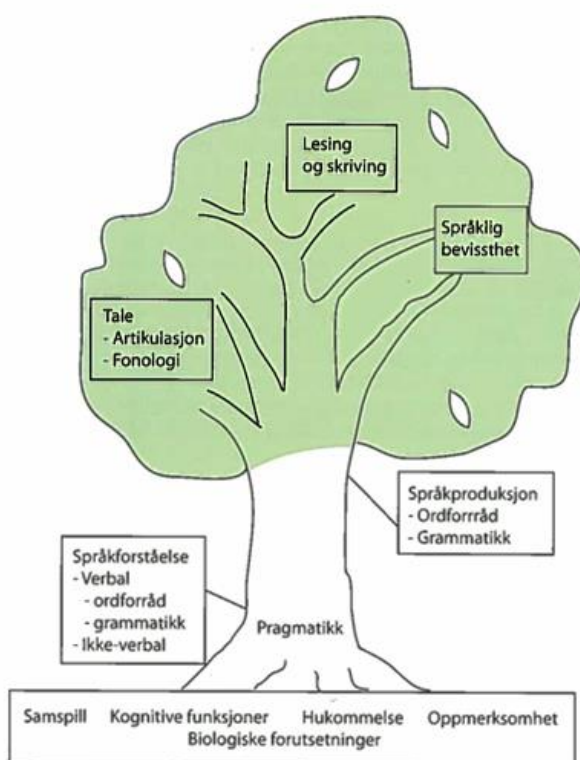


(Figur 1: Etter Bloom og Lahey, 1978).

Bloom og Lahey's forståelsesmodell er mye brukt når man skal forklare tillegnelsen av språk. Bloom og Lahey (1978) viser med sin modell at språklige deler henger nøye sammen, og at de er avhengig av hverandre. Vi kan forklare språkets innhold med meningsinnholdet, og språkets innhold blir også betegnet som meningsinnholdet. Dette sier noe om hva som er betydningen av ord, fraser og ordkombinasjoner. Semantikk er læren om betydningen av ord, og setningens betydning (Rygvoid 2012 s. 324). Semantikken viser til at to ord kan ha samme betydning som; *pike-jente* (Rygvoid 2009 s. 217). Innholdssiden kan defineres som hva som blir sagt (Olvik & Valle 2005 s. 12). Formsiden kan defineres som om hvordan noe blir sagt (Olvik & Valle 2005 s.12). Språkets form består av tre komponenter hvor vi kan plassere lydsystemet og grammatikken, og det kalles for fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er språklyder i lydsystemet. Fonologi viser til regler for bruk av lyden og funksjonen de har for å skille et ord fra et annet ord. Fonetet eller språklyden er den minste enheten som er i språket, og som skiller ordets betydning fra et annet. For eksempel kan vi høre at ordet «gul» og «kul» har språklyder som g / og k /, og som viser at ordene har forskjellig mening (Rygvoid 2009 s. 217).

Morfologi viser til hvordan et ord er bygget opp og viser til struktur på ordene. Morfologi viser til hvordan vi kan bøye både substantiv, verb og adjektiv (Rygvdold 2008 s.218). Syntaks viser til hvordan vi kan sette ord sammen til setninger eller ytringer (Rygvdold 2008 s.218). Pragmatikken som er språkets bruk kan vi plassere hvordan vi bruker språket (Bloom & Lahey 1978). Jeg vil i neste kapittel vise til et språktre som beskriver hva språket inneholder.

3.1.2 Språktreet



(Figur 4: Språktre, gjengitt fra Språkveilederen, Espenakk et. al 2007).

Forfatterene av Språkveilederen, Espenakk et. al. (2007) bruker et tre for å illustrere hvordan språket er bygget opp. Vi kan se at tremetaforen viser hvordan enkelte elementer henger sammen slik at de utgjør en helhet. Både treets røtter, stamme, grener, blader utgjør denne helheten. Slik er det også med språket. Språket inneholder flere komponenter som; språklige forutsetninger, språkforståelsen, språkproduksjonen, samt tale og skrift som alle vil være deler i en kommunikativ helhet. Alle disse elementene henger nøye sammen og de utvikles og brukes i et dynamisk samspill. Alle enhetene er avhengig av hverandre (Esenakk et. al. 2007 s. 9).

Røttene viser de forutsetninger man bør ha for å tillegne seg språket. Vi ser at genetiske faktorer har en stor betydning. For barns språklig utvikling er det noen grunnleggende faktorer som bør være på plass som; oppmerksomhet, samspill, hukommelse og motivasjon. Stammen representerer pragmatikken som refererer til språket i bruk (Espenakk et. al. 2007 s. 9). Dette innebærer alle de språklige komponentene i ulik grad. Grenene representerer barnets evne til å kunne uttrykke seg selv og det har sammenheng med utviklingen av barnets ordforråd og barnets grammatikk. Artikulasjonen representerer barnets evne til å uttale ord og språkets lyder og det kalles for fonologi. Fonologi omhandler å klare å skille mellom forskjellige lyder slik at de vil ha ulike meninger, som for eksempel å kunne skille mellom ord som; *mus – hus, katt – hatt* (Espenakk et. al, 2007 s. 9). Barna vil etter hvert lære seg bokstavsymbolene og på den måten vil de få bostavkunnskaper som de kan bruke når de skal lære seg å lese og skrive. Derfor er lesing og skriving lagt inn som en del av språktreet (Espenakk et. al. 2007 s. 7).

3.1.3 Ordforråd

Barnas ordforråd i barnehagen har en sterk predektiv effekt for senere lese- og skriveferdigheter. Det vil si at når det arbeides systematisk med barnas ordforråd i barnehagen vil det ha en positiv effekt på å påvirke leseutviklingen i skolen (Lyster 2012 s. 52). Det vises til flere teorier om at litteratur i barnehagen vil være med på å gi økt ordforråd (Sandvik & Spurkland 2012 s. 60, Espenakk et. al. 2011, Hoel, Oxborough, Wagner 2013). Ordforrådet som barna får gjennom litteraturen vil styrke andre områder enn det barna får gjennom den dagligdagse talen. Barn tillegner seg ordforråd gjennom de erfaringer de gjør seg (Sandvik & Spurkland 2012 s. 60). Det er nyttig at barna får god erfaring med å bruke litteratur. Ordforrådet som barna erverver i barnehagen vil være med å forklare den variasjonen barn har i lesing etter flere år i skolen. Det viser seg at barn som har et begrenset ordforråd i alder av 4-5 år, kan ofte ende med å være en svak leser gjennom mesteparten av sitt utdanningsforløp. Lyster (2012) viser til hvor viktig ordforråd er for barnas lese- og skriveopplæring. Lyster (2012) sier at ordforrådet bør være en stor del av barnehagens arbeid, og på den måten avverge store lese- og skrivevansker (Lyster 2012 s. 51).

Flere studier støtter opp om at ordforråd er av stor betydning for leseforståelsen til barna. Monsrud (2013) sier at ordforrådets utvikling på både første og andrespråket henger mye sammen med hvor mye eksponering barna får av språket, og om det er systematisk tilrettelagt for støtte av utviklingen av ordforrådet (Bjerkan, Monsrud & Thurmann.Moe 2013 s. 135). Barnehagen har gode muligheter for å endre denne effekten gjennom språklig stimulering slik at tidlig innsats med språktrening blir satt i system (Wagner & Hoel 2011 s. 12). Lervåg og Aukrust utførte et studie for å se forskjeller mellom enspråklige og flerspråklige barn i skolen. Denne undersøkelsen omhandlet 198 - 2. klassinger som hadde norsk som førstespråk, og 90 - 2 klassinger som hadde norsk som andrespråk og urdu som førstespråk. Resultatene viste at barna som hadde norsk som førstespråk fikk bedre leseforståelse på det aktuelle tidspunktet undersøkelsen ble utført, enn barn som ikke hadde norsk som førstespråk. Denne undersøkelsen pågikk i ca 18 måneder. Studiet viser hvor viktig det med god hjelp i tidlig alder, og spesielt da for barn som ikke har norsk som førstespråk. Studier viser at barnehager som har høy andel flerspråklige barn trenger gode voksenmodeller som har gode norsk kunnskaper (Wagner 2012).

I neste kapittel vil jeg se på hva teorien sier om morsmålets betydning.

3.2 Morsmålets betydning

Morsmålet defineres som det første språket barnet lærer. En del barn med et annet morsmål, lærer seg som regel norsk først når de går i barnehagen. Barnehagens oppgave er å gi barna støtte og hjelp til å utvikle både et godt morsmål og norsk språk (Kunnskapsdepartementet 2006b). Gjervan (2006b) sier at det er vanlig å være flerspråklig i store deler av verden. I det norske samfunnet har det dessverre vært normalt å se på det enspråklige, og at det flerspråklige har vært mere unormalt (Kunnskapsdepartementet 2006b s.31).

Gjervan (2006b) sier; *barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser* (Kunnskapsdepartementet, 2006b s. 31).

Førskolelærere i barnehagen har et stort ansvar for å legge til rette for at flerspråklige barn lærer seg norsk. Viktig å være bevisst på sin egen profesjonsrolle, da en del barn kan være sensitive ovenfor negative signaler. Med det menes at noen barn kan reagere på bemerkninger som at barn «*ikke har språk*» eller «*mangler begreper*» ut i fra lite eller manglende norskkunnskaper. Slike utsagn og uttrykk kan medvirke til at de språkferdighetene barna har på andrespråket ikke vil være så viktige. Barn behøver ikke å høre slike utsagn i direkte tale, men kroppsspråk og holdninger som voksne uttrykker kan være nok (Valvatne & Özalp 2012).

Vi vet at det er viktig for barn å lære seg norsk. Samtidig er det viktig å vise respekt og forståelse for barnas morsmål. Morsmålet er en viktig brikke for selvfølelsen til barnet, og det er identitetsskapende. Det er noe som starter tidlig i livet og knytter seg opp mot barnets nære relasjon med sine omsorgsgivere (Valvatne & Özalp 2012 s.242). Morsmålet er viktig i forhold til kommunikasjon med sine nære relasjoner og for barnets emosjonelle, kognitive og språklig utvikling. En positiv innstilling til morsmålet er nyttig da barnet kan utfolde seg og lære mer på sitt morsmål enn norsk. Det viser seg at et godt utviklet morsmål er viktig når barnet skal lære seg andrespråket (Valvatne & Özalp 2012 s.243). Gjervan (2006b) sier at morsmålet er hjertets språk, og det er fordi det er det språket barna kan uttrykke sine følelser med (Kunnskapsdepartementet 2006b s.26).

Lev Vygotsky er en av de første forskerne som forsket på tospråklighet og tospråklig utvikling. Vygotsky (1998) valgte å benytte begrepet fremmedspråk, istedenfor andrespråk. Han beskrev språket som tenkningens sosiale middel, og viste til at jo flere språk vi kan desto flere sosiale midler vil tankeprosessen få til sin disposisjon. (Øzerk 1998 s.163). Vygotsky mente at førstespråk og andrespråk hadde en del felles trekk i utviklingen og at de hadde et felles fundament uansett hvor mange språk det gjaldt. Vygotsky sin tenkning hadde en påvirkning på forskningen om tospråklighet på 70 og 80 tallet, og det førte til flere hypoteser som viser fellestrekk med hans uttalelse om at førstespråk og andrespråk er «*are internally united*» (Øzerk 1998 s. 164). Vygotsky mener med dette at det er et gjensidighetsforhold mellom språkene, og at de har mye til felles (Øzerk 1998 s. 164). Vygotsky har et sitat som er «*are internally united*», og det har Cummings (1984) videreført til sin teoretiske modell av isfjell-modellen, som det er tidligere referert til (Øzerk 1998 s. 164).

Barn er forskjellig og de lærer alle i forskjellig tempo. En del barn har et godt utviklet norskspråk før de starter i barnehagen, mens andre kan trenge litt lenger tid for å utvikle språket sitt. Noen barn kan ha flere morsmål hjemme og det kalles for «flerspråklig morsmål» (Kunnskapsdepartementet 2006b s.33). Gjervan (2006b) sier at vi skiller mellom simultan og suksessiv tospråklighet, og hvor simultan tospråklighet er når barnet lærer seg flere språk samtidig helt fra fødselen av. Suksessiv tospråklighet er når barnet først lærer morsmålet og så et annet språk litt senere (Kunnskapsdeprtemetet 2006b s.33).

Valvatne & Øzarp (2008) viser til en undersøkelse utført av Forsker Lily Wong Fillmore (1979 & 1991a) i USA om minoritetsspråklige barns andrespråksinnlæring, og som omfatter morsmålsferdighetene (Valvatne & Øzarp 2008). Wong Fillmore sin undersøkelse utgjorde omtrent 200 barn med forskjellige språk som sitt morsmål. Disse barna hadde gått ca 1 år i barnehagen, og språket var engelsk. Undersøkelsen viste at etter det hadde gått et år foretrakk halvparten av barna å bruke engelsk fremfor sitt eget morsmål i kommunikasjon med alle rundt seg, også med sin egen familie. Dette viste seg å være en utfordring da noen av foreldrene ikke behersket engelsk språk (Valvatne & Øzarp 2008 s.244). Wong Fillmore mener det kan skape en utfordring når barn kommuniserer med foreldrene på et språk som foreldrene ikke behesker eller snakker dårlig.

I mange kulturer er det sterke familieband og at barnas ferdigheter på morsmålet er viktig for tilhørigheten til storfamilien (Valvatne og Øzarp 2008 s.244).

En annen undersøkelse utført av Wong Fillmore omhandlet en meksikansk jente i en amerikansk førskole som kommuniserte aktivt med andre barn fra første stund, og det kun med noen få ord og ikke et verbalt språk. Når barn klarer denne kommunikasjonsformen kan de få mye språktrening, og språkutviklingen på andre språket kan gå raskere. Barn finner gjerne sine egne strategier og lærer gjennom dem (Valvtne & Sandvik 2002). Øzerk (2006b) sier at om barn ikke kan bruke sitt eget morsmål så kan barnet komme til å føle seg redusert. Barn må få mulighet til å være stolte over hvem de er og over sitt eget morsmål (Kunnskapsdepartementet 2006b). Mange tenker at morsmål kan være hemmende for andrespråksinnlæringen, men forskning viser til at det ikke er tilfelle (Egeberg 2012, Valvatne & Øzalp 2008, Espenakk 2011). Forskning sier at barn kan lære seg et nytt språk ganske så lett om morsmålet er bra. Personalet i barnehagene må være oppmerksomme på at selv om barnet viser til at de har en bra uttale på norsk behøver det ikke å bety at de har et godt ordforråd (Valvatne & Sandvik 2002).

For å belyse viktigheten av morsmålet vil jeg benytte meg av «Dual isfjellmodell» av Jim Cummings (Espenak et. al. 2007 s. 103). Isfjelltoppene viser overflateferdigheter som omfatter språklig form, uttale og dagligdags kommunikasjon. De ferdighetene som barnet har over vannflaten er språkferdigheter som barna ofte tillegner seg ganske raskt, og dvs ca. 1-2 år. Når det gjelder flerspråklige barn vil språkene som barna kan vise seg på vannoverflaten som forskjellige istopper. Barnas språklige ferdigheter som ligger under vannoverflaten er språk vi ikke ser og de er mest omfattende å lære seg, men er veldig viktige. Dette er språkferdigheter som kreves i situasjonsavhengig språkbruk og dybdeforståelse av abstrakte ord og innhold. Språkferdighetene som ligger under vannoverflaten tar lengst tid å utvikle, ca. 5-8 år. Dette er språkkompetansen som barnehagene bør arbeide mest med da det er denne delen av språkferdighetene som barna ser ut til å mangle når de starter i skolen. Det viser seg at barna kan få språklige utfordringer og vanskeligheter med å henge med i undervisningen. I delen som er under vannoverflaten ligger både ordforråd og språklig bevissthet. (Espenakk et. al 2007 s.103).



(Figur 5: Dual isfjellmodell av Jim Cummins, gjengitt fra seminar av Randem & Alstad 2014).

Denne modellen av Jim Cummins viser til at barnehagene bør jobbe med det som ligger under vannoverflaten som ordforråd.

4.0 Språkvansker

Språkvansker er den betegnelsen som oftest blir brukt når et barn ikke lærer seg språket som forventet. Språkvansker er et av de vanligste problemene hos små barn i førskolealder. Rygvold (2008) sier at forekomsten av de alvorlige konsekvensene språkvansker kan medføre for barn, kan være stort (Rygvold 2008 s.223). Språkvansker viser seg gjennom språkets innhold, form og bruk slik som vi så ved Bloom og Lahey`s modell, uavhengig av om problemene er av generelle eller av spesifikk art (Rygvold 2008 s. 223).

Språkvansker er nøytralt begrep som benyttes som et samlebetegnelse for at det foreligger et språklig problem (Rygvold 2012 s.223). En kritikk av denne betegnelsen er at den er for lite spesifikk og ikke peker på hva som er årsakforhold. Det er en stor gruppe barn med språkvansker uten at de har noen tilleggsvansker som kan forklare språkvanskene. Disse barna vil også ha en normal utviklingskurve, slik at språket vil være primær vansken. Det er det vi definerer som Spesifikke Språkvansker ³(SSV). SSV blir mer omtalt i kapittel 4.3. Barn er flinke til å tyde kroppsspråk, og det gjør at de kan fremstå for omgivelsene sine at de forstår mer enn det de egentlig gjør (Rygvold 2008 s.224). Dette kan være litt skummelt fordi det er med på å lure sine egne omgivelser til å tro at barna bedre språkforståelse enn det de har. Rygvold (2008) sier at barn som strever med språket lett kan få en merkelapp som «forsinket språkutvikling». Når barnehager og skoler bruker ordet «forsinket» kan det ofte bli en «vent og se holdning», og for å se om barnet klarer å hente seg inn igjen (Rygvold 2008 s. 224).

Vedeler (1979) sier at; *et barn sies å ha språkhemming dersom barnet har identifiserbare forstyrrelser med impressive eller ekspressive språkfunksjoner, stamming, kroniske stemmeforstyrrelser og alvorlige artikulasjonsproblemer som virker inn på sosiale, følelsesmessige og eller utdanningsmessige muligheter, og tale- og språkforstyrrelser som følger med hørseltap, ganespalte, cerebral parese, psykisk utviklingshemning, emosjonelle forstyrrelser, sammensatte handikap og andre sensoriske eller helsemessige funksjoner* (Vedeler 1979 s. 79).

³ Spesifikke språkvansker blir definert som «SSV».

Rygvold (2012) deler inn språkvansker i to kategorier; generelle språkvansker og spesifikke språkvanser (SSV). Generelle språkvansker er når språkvansken er en konsekvens i tillegg med en annen funksjonshemming eller diagnose som svekker flere funksjoner enn bare den språklige. SSV viser at barnets språk vil være den primære vansken og at barnet følger resten av utviklingen som ellers normalt (Rygvold 2012 s. 327).

Rygvold (2012) sier det kan se ut som barn kan ha et språklig problem når barn i tre – fem års alder viser vansker med følgende punkter;

- *Begrenset ordforråd*
- *Vansker med språkforståelse, avhengig av situasjon og kroppsspråk for å forstå*
- *Språklydvansker som gjør at fremmede har vansker med å forstå hva barnet sier*
- *Liten oppmerksomhet mot språklige aktiviteter som samtale og det å bli lest for*
- *Begrenset samlek med jevnaldrende*
- *På språklige initiativ* (Rygvold 2008 s. 224).
-

Det er viktig at de barna som har språkvansker får tidlig og god hjelp fordi om de går uten å bli oppdaget kan det i følge funn fra den norske mor-barn studiet medføre ekstra vansker senere i livet som for eksempel; psykiske vansker, sosial angst, utagering, depresjon, eller lese- og skrivevansker (Moba 2008).

Forskning viser til at det å forholde seg til mer enn et språk, ikke vil være noen ekstra vanske eller vil ha en negativ påvirkning for barns språk (Egeberg 2012 s.59). Espenakk (2007) sier at språkvansker ofte kan opptre alene eller at det kan relatere til andre vansker (Espenakk 2007 s.18). Espenakk (2007) sier at språkvansker kan opptre med andre typer vansker og det vises til for eksempel;

- **Dyspraksi;** dette viser seg gjennom at barn strever med artikulasjonsbevegelser samt uttale av ord men det har ingen ting med det fonologiske systemet å gjøre. Dette omtales som dyspraktiske vansker. *Det kan medføre at barn har nedsatt evne til å utføre viljestyrte bevegelser i muskelgrupper* (Espenakk et. al. 2007 s. 33). Årsaksforholdene er gjerne uklare, og at språkforståelsen hos barn med dyspraksi ofte vil være bedre enn taleutviklingen (Espenakk et. al. 2007 s. 33).

Noen barn kan vise symptomer som;

- *sikling, suge- og spiseproblemer (tygge). Noen trenger flytende føde.*
- *problemer med å produsere isorerte konsonanter og / eller vokaler*
- *problemer med å sekvensere lyder isolert eks. /b-b-b-/ - / p-t-k/*
- *vansker med å imitere artikulatoriske mønster og med å artikulere på «kommando»*
- *avvikende snarere enn umoden artikulasjon*
- *barnet kan ha mange forskjellig uttaleforsøk på samme ord, dvs. at korrekt uttal også kan forekomme.*
- *problemer med volumkontroll, rytme, tonehøyde og intonasjon*
- *tradisjonell fonologisk hjelp har ikke fungert (Espenakk et. al. 2007 s. 34).*

- **Stamming:** Stamming forløper seg som en kjent taleflytvanske hos barn. Stamming opptrer ofte forskjellig fra alder til alder og fra person til en annen person. Når det gjelder i førskolealderen kan den opptre ofte i veldig perioder. Barn kan ha perioder med og uten stamming. Stammen starter ofte i alder fra to – fem år, og det er akkurat i den perioden og alderen som barn starter å tillegne seg språket. Barn som sliter med stamming vil i noen tilfeller kunne utvikle unngåelsesstrategier for å slippe å snakke (Espenakk et. al 2007 s. 33). Følgende vansker kan opptre;

- *hyppige gjentakelser av ord/stavelser/lyder, lydforlengelser eller blokkering av lyd og luft i talen – ofte med ujevn rytme (Espenakk et. al 2007 s. 33).*

Espenakk et. al (2007) sier at stamming rammer ca 5% av førskolebarn. Barn som stammer har i følge Opplæringsloven rett på spesialpedagogisk hjelp og logoped vil være den som er mest egnet for å vurdere om barnet har vansker med stamming eller ikke. Det er ikke helt enighet i fagmiljø om hva stamming skyldes eller hva det kommer av. En god regel i forhold til stamming er «*tidlig hjelp er god hjelp*» (Espenakk et. al. 2007 s. 34). Det behøver ikke nødvendigvis å være stamming om barn gjentar ord eller stopper opp i en setning. Dette kan være det som kalles «småbarnsstotring». Espenakk (2007) sier at småbarnsstotring forekommer hos flesteparten av alle førskolebarn (Espenakk et. al. 2007 s. 34). Rygvold (2012) sier at språkvansker er ikke bare om språklig fungering men assosieres også med sosiale og emosjonelle vansker (Rygvold 2012 s. 333).

4.1 Sosiale og emosjonelle forhold

En del barn med språkvansker kan lide med sosiale ferdigheter. Mange barn som strever med sosialt fellesskap, kan ha vansker med å etablere vennskap og kan ofte bli utestengt fra leken. Dette kan gjøre barn ensomme. Barn med språkvansker innehar ofte en passiv rolle i leken. Noen barn kan utvikle en utagerende væremåte ovenfor andre barn ved at de kan slå, bite, dytte, rive ned ting /leker, klype og løpe rundt / leke bajas ovenfor resten av gruppen. De kan ofte ødelegge leken for de andre barna (Rygvoid 2012 s.334).

En del barn med språkvansker kan foretrekke å leke alene med for eksempel, konstruksjonslek, puslespill og lego (Rygvoid 2012 s.334). Barn med språkvansker har tendens til å velge vekk språklige aktiviteter som leseaktiviteter, samlingsstunder, rollelek etc. Det kan vise seg å være en utfordring i barnehager når barna skal skifte aktiviteter, gi og ta imot beskjeder eller regulere sin atferd. Barn som utvikler adferdsvanser og emosjonelle vansker øker med alderen. Avvisning fra andre barn, manglende selvtillit og frustrasjon over språkvansker kan være årsaksfaktorer til det. Noen barn som har språkvansker kan reagere med å trekke seg tilbake og være stille. Dette kan medføre til at barnet ikke tar initiativ til samtaler, lek eller tid med venner. Studier har vist at barn med SSV er lettere i faresonen for å bli mobbet og at de ikke blir valgt ut som en venn (Espenakk et. al. 2007 s.30). Jeg vil i neste kapittel se på omfanget av språkvansker.

4.2 Omfang av språkvansker

Språkvansker er dessverre et av de vanligste vansker hos små barn. Bishop og Leonard (2000) sier at 10% av alle førskolebarn har en språkvanske. Den norske mor – barn (Moba 2008) undersøkelsen vedrørende språk, som er tidligere referert til, baserte seg på longitudinelle dataert, som betyr undersøkelse som er utført over en lengre periode. Dette gjør det mulig å se hvilke faktorer som spiller inn. Mor – barn ⁴ undersøkelsen (2008) viste at det er mellom 10 og 20 % av 2-3-åringene som har forsinket eller avvikende språkutvikling (Moba 2008). Rygvold (2008) viser til en noe eldre undersøkelse hvor 60% av barn hadde språkvansker i tre års alder, men som ved seks års alder var problemfrie. Barn som fremdeles har språkvansker ved skolestart kan få utfordringer med skriftspråkutvikling og læring i skolen. Dette gjør at det er så viktig at det bør oppdages tidlig nok, slik at tidlig innsats kan gjøres for barnas språkutvikling (Rygvold 2008 s. 215). Helland (2012) viser til undersøkelser som viser at mellom 10 – 15% av barn har forsinket språkutvikling eller en form for språkvansker i sine tidlige år (Helland 2012 s.64). Fellestrekk for språkvansker er et svakt utviklet språk og en langsom språkutvikling. Det vanlige med SSV er at barnet har vansker med uttale, grammatikk og ordforråd på sitt eget språk. De har også en langsommere utvikling i språket enn jevnaldrende har på samme språk. Monsrud (2013) sier at pedagoger skal være oppmerksomme på barn som sliter med språket, om det kan være spesifikk språkvanske ved et mangelfullt ordforråd, eller at det har vært lite stimulering eller svakt læringsutbytte over en viss tid (Monsrud 2013 s.106). Lyster (2012) sier at kvaliteten på det pedagogiske arbeidet kan være med å minimere risikoen for å utvikle lese- og skrivevansker i skolen (Lyster 2012 s. 62). Lyster (2012) viser til at lese- og skrivevansker oppstår når barn ikke lærer å lese og skrive som forventet etter alder og den opplæringen barnet har fått (Lyster 2012 s. 62). Kunnskap om språklige kjennetegn på språkvansker kan være med og gjøre det lettere å søke tidlig hjelp. I neste kapittel vil jeg se på hva som kan kjennetegne SSV.

4.3 Språklige kjennetegn på spesifikke vansker

⁴ Mor – barn undersøkelsen vil bli definert som Moba.

SSV er språkrelaterte vansker når barnets utvikling er som ellers normalt (Rygvdold 2012, 328, Egeberg 2012). Rygvold (2012) sier at «SSV er en diagnostisk term som brukes om barn som har en språkmestring langt under hva man skulle forvente, på tross av at forholdene ligger til rette for en vanlig utvikling (Rygvdold 2012 s. 328).

I den internasjonale diagnosemanualen ICD-10 blir SSV definert som; *forsyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadiet.*

Forstyrrelsene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske tilstander, forstyrrelser i taleapparatet, sansedeefekter, psykisk utviklingshemming eller miljøfaktorer (Egeberg, 2007 s. 125).

Egeberg (2007) sier at tospråklighet ikke har en negativ påvirkning på språklig eller kognitiv utvikling og at det også gjelder ved SSV. Barn som ikke har norsk som sitt førstespråk kan forvente å ha en senere start på sin norskspråklige utvikling uavhengig av SSV og det er helt normalt (Egeberg 2007 s.127).

SSV oppdages oftest ved 3-4 års alderen da dette er en alder som barn ofte mestrer dagligdags språket. SSV er et begrep som i teorien blir beskrevet og forstått på flere ulike måter (Rygvdold 2012 s.328). SSV er hyppig utbredt blant barn i førskolealder. Rygvold (2012) definerer SSV som at barnet har vansker med å snakke, bli forstått og forstå språk eller når man ikke følger den vanlige språkutviklingen (Rygvdold 2012 s.328).

I forhold til SSV bør vi være oppmerksomme på når barn ikke tillegner seg språket like enkelt som andre barn. Bele (2008) viser til at kjennetegn for SSV er når barnet har vansker med både språkforståelsen «impressiv» og språkbruken «ekspressiv» (Bele 2008). Ekspressive språkvansker defineres som når barnet har vansker med å utrykke seg. Barn som ikke klarer å utrykke seg vil anstrenge seg veldig for å klare å utrykke noe som helst (Bele 2008). Impressive språkvansker definerer vi som når barnet har vansker med språkforståelsen. Språkforståelsen er det viktigste i forhold til språket. Mangende språkforståelse kan føre til sviktende språkproduksjon. Barn kan ha enten ekspressiv eller impressive vansker, og noen barn har begge deler (Egeberg 2012). Studier gjort om SSV viser at det forekommer mest hos gutter, og det er uklart hva som er grunnen til det. SSV rammer ca. 5-7 % av alle barn (Espenakk et. al. 2007).

Espenakk (2011) sier at flerspråklige barn kan ha vansker som ligner på SSV. Det skjer som oftest i innlæringsperioden av andrespråket. Dette betyr ikke automatisk at barnet har språkvansker, men årsaken kan være at barnet ikke har fått nok erfaring med andrespråket (Espenakk 2011). Derfor er det viktig at barna får kartlagt sitt førstespråk. Helland (2012) viser til studier gjort av både tvillinger og familiestudier som sier at SSV er av arvelig eller er av genetiske faktorer (Helland 2012).

4.3.1 Arbeidsminne – kortidsminne

Det finnes mange forskjellige hypoteser om SSV og hva det skyldes. Forskning sier at det skyldes begrenset kapasitet til å bearbeide den språklige informasjonen barnet får (Helland 2012). Rygvold (2012) sier at det finnes omfattende forskning i forhold til SSV, og at det viser seg til kapasiteten til både verbalt arbeidsminne og verbalt kortidsminne (Rygvold 2012 s. 329). Med verbalt kortidsminne menes at barn ikke har kapasitet til å holde på informasjon over kort periode. Med verbalt arbeidsminne menes at lagring og bearbeiding av informasjon har begrenset kapasitet (Helland 2012 s. 73). Helland (2012) sier at det er et spørsmål som ikke er helt klart om det er språkvanskene fører til kortidsminne, eller kan det være minnevanskene som fører til språkvanskene (Helland 2008 s. 75)?.

4.4 Språkvansker hos flerspråklige barn

Det er viktig å merke seg i denne sammenheng at tospråklighet ikke er en årsak til SSV (Espenakk 2007, Egeberg 2012, Egeberg 2012). Barn som vokser opp med flere språk vil ikke få større problemer enn de som kun har et språk om de får tilstrekkelig med stimulering av alle språkene (Espenakk 2007 s.25).

May-Britt Monsrud (2013) sier at kjennetegnet for SSV viser seg som svake resultater på språktester som tester blant annet uttale, bøyingsformer, grammatikk og ordforråd.

Flerspråklige barn som har svake andrespråksferdigheter eller som er inne i sin tidlige andrespråksutvikling kan oppleve å få til dels samme resultater på sin språktest i sitt andrespråk som enspråklige barn kan få med SSV (Monsrud 2013 s.108).

Monsrud (2013) sier videre at; *mens forklaringen på svake ferdigheter i andrespråket er lite eksponering, har et barn med ssv vanskeligheter med å forstå, bearbeide og produsere språklige ytringer fordi barnet har iboende vansker med språk som sådan, og vanskene vil derfor komme til uttrykk i både førstespråket og andrespråket* (Monsrud et. al. 2013 s. 108).

Barn som får eller har lite eksponering i andrespråket vil kunne få svake språklige ferdigheter på andrespråket. Barn med SSV har iboende vansker med å forstå, bearbeide samt å produsere språklige ytringer. Disse vanskene kan utarte seg både på første og andrespråket. Det kan være en utfordring å oppdage SSV hos flerspråklige barn (Egeberg 2012 s.65).

Monsrud (2013) viser til en undersøkelse utført av Fred Geesee og hans kollegaer i en fransktalende skole. Denne undersøkelsen var å undersøke barn med engelsk som førstespråk som hadde språkvansker. Undersøkelsen viste at barna hadde ganske lik språklig fungering på begge språk som enspråklige engelske og franske barn med språkvansker. Dette viser at det ikke er noe problem for barn med språkvansker å lære seg mer enn et språk (Monsrud 2013 s. 108). Det viser seg at for barn med SSV så er det språkvansken som gjør at utviklingen går langsommere og ikke det at de lærer seg to språk samtidig. Barn med SSV vil trenge mye språklig stimulering for å utvikle både morsmålet og andrespråket (Monsrud 2013 s.109). For at vi skal kartlegge norskspråklige ferdigheter kan vi benytte oss av kartleggingsmaterialet Tras. Dette vil jeg si litt om i neste kapittel.

4.5 Tras kartlegging

Tras⁵, som står for tidlig registrering av språkutvikling – daglig samspill, ble utarbeidet på bakgrunn av en stor landsomfattende undersøkelse som Tras gruppen gjennomførte i år 2000 (Espenakk et. al 2011 s. 5). Det ble utført en landsomfattende spørreundersøkelse av førskolelærere. 90% av førskolelærere uttrykte stort behov for et kartleggingsmaterieell for språkkartlegging. Det ble også til etter at det viste seg at barn med språkvansker ble oppdaget for sent. Tras er et samarbeid av Bredtvedt kompetansesenter, Statped Vest, Lesesenteret og Senter for Adferdsforskning ved Universitetet i Oslo (Espenakk et. al. 2011). Tras ble første gang publisert i 2003 (Espenakk et. al. 2011 s. 5). Tras består av en fagbok, observasjonsskjema samt en lydbok. I år 2009 ble det i tillegg utviklet en perm til bruk som heter ”Tiltak til Tras” (Espenakk et. al. 2011 s. 5). Dette er en idèperm til tiltak som kan gjøres i barnehagen. Tras skjemaet er et observasjonsskjema til bruk for kartlegging av språk og språkutvikling hos barn i barnehagen. Førskolelærere følte stor mangel på systematisk tilnæringsmåter både for observasjon og kartlegging vedrørende barns språk utvikling. Tras er i hovedsak ment for å kartlegge barns norskspråklige utvikling og er ikke laget ut i fra et flerspråklig perspektiv. Det er gjort flere undersøkelser om barns språk og betydningen av språket for senere læring i skolen (Espenakk et. al. 2011 s.5). Forskning har også vist at stimulering av barns språk er viktig. Offentlige dokumenter som Meld. St. 16 (2006-2007), ”...og ingen stod igjen”, Meld St. 23 (2007-2008) ”språk bygger broer”, Meld. St. 41 (2008-2009) ”kvaliteten i barnehagen” er alle opptatt av viktigheten av tidlig innsats for å oppdage eventuelle vansker for barna i tidlig førskolealder (Wagner 2011). Begrepet kartlegging kan tolkes på flere måter. Hvis vi ser det på en snever måte så vil det si at man benytter seg av en test. Dette betyr at man forventes et bestemt svar som da vil være riktig. Hvis vi ser det på en vid måte så er det et læringssyn som er basert på sosiokulturell teori og da tenker jeg på en dynamisk tilnærming i forhold til samspill og dialog. Tras er ment til å brukes på en vid måte. Tras skjemaet skal kartlegge barns språk gjennom observasjoner av barnet i den naturlige situasjoner og samspill med andre (Wagner 2011). Tras skal brukes i dynamisk interaksjon

⁵ TRAS står for «Tidlig Registrering av språkutvikling!». Dette er til bruk av observasjon av språk i daglig samspill.

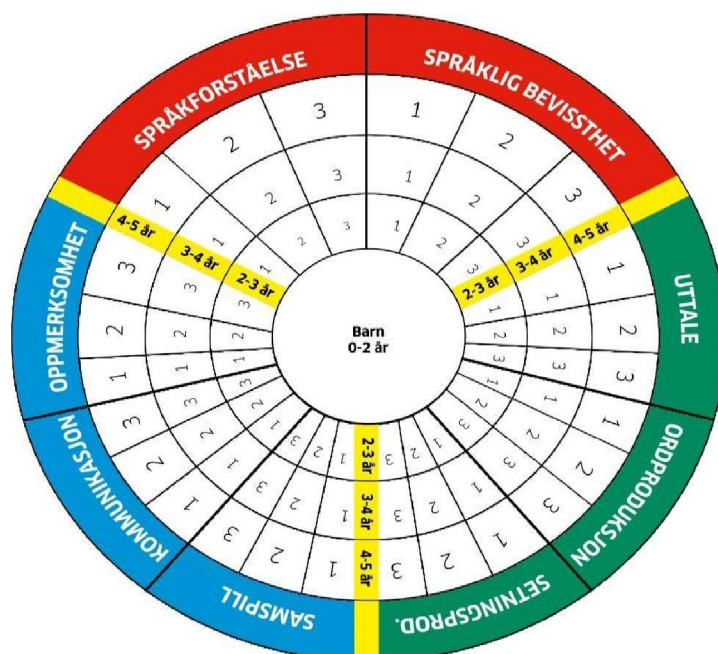
som vil si at fagpersonen er nødt til å observere og stimulere barnet gjennom dagen og slik vil både observasjon og tiltak gå hånd i hånd. Tras gruppen (Espenakk et. al. 2009 s.12) som står bak Tras skjema har latt seg inspirere seg av Vygotskys (1978) tanker om den nærmeste utviklingssonen som er tidligere beskrevet. Det er det som er tanken for Tras skjemaet (Wagner 2011 s.11). Dette vil si at det er basert på et læringssyn basert på en dynamisk tilnærming med dialog og samspill.

Tras sirkelen inneholder 8 temaer fordelt inn i 3 kategorier:

Samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet

Språkforståelse og språklig bevissthet

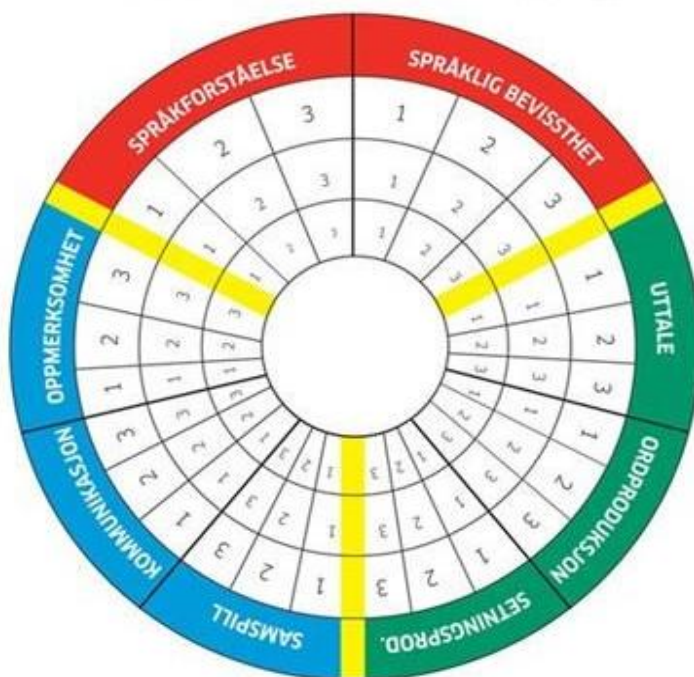
Uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon



(Figur 2: Tras-sirkelen med aldersinndeling, gjengitt etter Tras-håndbok, Espenakk et. al. 2009).

Skjemaet som er til bruk for barn fra 2 – 5. Den innerste sirkelen er for barn 2-3 år og den midderste er for 3-4 år og den ytterste er for 4-5 år. Ved skravering av sirkelen skal pedagogen alltid starte i den innerste sirkelen, alder 2-3 år. Dette gjelder uansett hvilken alder barnet er i. Det skal benyttes ulike farger for da er det lettere å se når kartleggingen ble utført. Blå farge skal benyttes når barnet observeres ved 2-3 års alder, rød farge skal benyttes når barnet observeres ved 3-4 års alder, og grønn farge skal benyttes når barnet observeres ved 4-5 års alder (Espenakk et. al. 2011). Før en tar i bruk Tras skjemaet skal

pedagogen sette seg godt inn i den teoretiske boken. Viktig at pedagogen kjenner til spørsmålene så godt at en vet hva som skal kartlegges. Når pedagogen ser at barnet mestrer en av delene skal det skrives med riktig farge. Om barnet mestrer delvis, skrives noe av feltet. Om barnet ikke mestrer skal feltet stå åpent. Samme skjemaet kan brukes fra 2 – 5 år og utføres under observasjon av flere forskjellige aktiviteter (Espenakk et. al. 2011 s.13).



(Figur 3: Tras-sirkelen uten aldersinndeling, gjengitt fra Tras håndbok, Espenakk et. al. 2009).

I 2009 utarbeidet Tras gruppen et nytt Tras skjema uten aldersinndeling. Dette for at det skal være bedre egnet for flerspråklige barn. Barnehagen kan danne seg et tidlig bilde av barnet og med det sette inn tiltak etter behov. Når pedagogen skraver etter observasjoner kan pedagogen få indikasjon om vansker på andre områder enn språk. Tras skjemaet følger andre områder som oppmerksomhet og samspill, og som igjen henger sammen med språklig fungering (Wagner 2011 s.13). Pedagoger skal alltid ha med seg at de kartlegger flerspråklige barns norske ferdigheter og ikke barnets totale språkferdigheter. Det er viktig å huske at om barnet ikke har gode norske ferdigheter kan barnet ha gode førstespråks ferdigheter.

I forbindelse med at Melding St. 41 (2008 – 2009) «Kvalitet i barnehagen» kom ut sa daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen at; *vårt mål med språkkartlegging er å sikre at alle barn som har behov for hjelp med språket, skal bli oppdaget tidlig* (Kunnskapsdepartementet 2009 s. 15).

5.0 Metodekapittel

For å belyse problemstillingen: *«hva slags hjelp får barn i barnehagen som har sen språkutvikling eller andre språkvansker, og hva slags tanker gjør førskolelærerne seg om det er et skille mellom språkvansker og barn som ikke har norsk som sitt førstespråk?»* har jeg tidlig i prosessen måttet ta stilling til hvilken forskningsmetode som ville være mest egnet for mitt prosjekt. Siden jeg ønsket å få informantenes forståelse av den virkelighet som de både ser, opplever og erfarer falt valget på kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju som metode. Overordnet for kvalitativ forskningsmetode er å forstå hvordan andre mennesker opplever situasjonen og gjennom grundige beskrivelser synliggjøre informantenes egne perspektiver (Moen & Karlsdøttir 2011). Ved å velge kvalitativ tilnærming og intervju som forskningsmetode er målet å få en forståelse for informantens erfaringer og høre deres opplevelse av sin hverdag (Kvale & Brinkmann 2010 s. 43). Målet mitt er å få informantenes tanker omkring språkvansker og den hjelpen barna får i barnehagen. Jeg ønsker også å undersøke hvorvidt de tenker om barn som ikke har norsk som førstespråk, og om det kan relateres til språkvansker.

Jeg har valgt ut en bydel sentralt på Østlandet for å utføre min undersøkelse. Dette er en bydel som har stor andel flerspråklige barn og foreldre. Det har de siste årene vært mye fokus på språk i barnehagen spesielt i forhold til skolestart. Både Rammeplanen og Meld St. 16 (2007 – 2008) er opptatt av at mye ligger i det allmenpedagogiske arbeidet som gjøres i barnehagen. Gjennom intervjuene har jeg fått et innblikk i informantenes hverdag og hvordan rammene er lagt for dem. Jeg har også fått innblikk i hvordan de arbeider med det spesialpedagogiske arbeidet på sin avdeling (Dalen, 2004). Ettersom jeg ønsket å få informantenes forståelse og opplevelse falt valget på en fenomenologisk tilnærming.

5.1 Fenomenologisk tilnærming

Ettersom jeg ønsket å se på hver enkelt førskolelærers subjektive forståelse og opplevelse ble det enkelt å velge fenomenologisk forståelses ramme i denne undersøkelsen.

Fenomenologisk tilnærming innebærer at man setter fokuset på de opplevelser og forståelser av deres situasjon i hverdagen (Kvale & Brinkmann 2009 s. 45).

Fenomenologien ble først grunnlagt av Edmund Husserl rundt omkring år 1900 som filosofi. Etter hvert er den blitt videreutviklet både av Martin Heidegger som eksistensfilosofi, og videreutviklet av både Jean.Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty i eksistensialistisk og dialektisk retning (Kvale & Brinkmann 2009 s.45). Til å begynne med var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse. Husserl og Heidegger utvidet den slik at den omhandlet menneskets livsverden og de ville også at fenomenologien skulle ta hensyn til kroppen og menneskers handlinger i et historisk sammenheng (Kvale og Brinkmann 2009 s. 45). I kvalitativ forskning har en fenomenologisk tilnærming i en generell ikke-filosofisk forstand vært utbredt. Når vi benytter fenomenologisk tilnærming i kvalitative undersøkelser er det et begrep som viser interesse for å forstå sosiale fenomener fra informantens eget perspektiv og sin egen beskrivelse av verden (Kvale og Brinkmann 2009 s. 45). Utgangspunktet i fenomenologiske studier vil være å beskrive meningene og opplevelsene mennesker legger i en bestemt erfaring av et fenomen (Kvale og Brinkmann 2009 s.45, Postholm 2010). Målet mitt med studiet er å få frem informantenes erfaringer i forhold til å arbeide med språk og barn som ikke har norsk som sitt førstespråk og de tanker de gjør seg omkring dette arbeidet. Generelt i kvalitativ forskning brukes det ulike former for analytiske tilnærminger til det empiriske materialet men felles for alle er at de har en fortolkende karakter (Dalen 2004). Hermeneutikk betyr læren om tolkning og hermeneutikken legger stor vekt på fortolkning og forståelse. Sentralt står det å fortolke utsagn for å oppnå dypere mening enn det som først ble oppfattet (Dalen 2011, Kvale & Brinkmann 2009). All forståelse er betinget av den situasjonen eller konteksten noe forstås innenfor (Fuglseth & Skogen 2006 s. 264). Den hermeneutiske spiral beskriver en prosess hvor enkelte deler forstås i lys av helheten samtidig som den helhetlige forståelsen tilpasses den enkelte delen. Informantenes utsagn settes opp mot teori og fra teorien går man tilbake til datamaterialet hele tiden i påvirkning av forsker og tekst, helhet og del (Dalen 2011, Dalland, 2007, Kvale & Brinkmann 2009). Samspillet er aldri avsluttet og det er i stadig utvikling (Dalen 2011).

5.2 Forskerens forforståelse

Et vesentlig begrep innenfor hermeneutikken er forforståelse. Forforståelsen består gjerne av det vi har som skjult bagasje som våre verdier, erfaringer og holdninger til feltet vi skal studere og ikke bare det teoretiske rammeverket (Nilsen 2012). Gadamer (1989) kaller det vi tar med oss inn i situasjonen for fordommer eller forforståelse (Kvale & Brinkmann 2009 s. 45). Både under intervjuer og når vi har det skriftlige materialet vil vi gjerne møte på det nye og ukjente i forhold til de forestillinger og tankesettet vi har fra før av.

En skal være seg bevisst sin egen forforståelse idet man skal møte sine informanter. Jeg var veldig bevisst min egen forforståelse da jeg møtte og gjennomførte intervjuene. Dalland (2007) sier at utfallet av intervjuene vil ha mye med hvordan man har forberedt seg. Ettersom barnehagen er et kjent fenomen for meg vil min forforståelse ha mye å si. Det kan vise seg med at man har mange meninger og oppfatninger om det aktuelle temaet. Forforståelsen vil være viktig utgangspunkt for intervjuet (Dalland 2007).

Ved å forske på et fenomen stiller forskeren seg med en forforståelse (Dalen 2004). Det er godt mulig å bruke sin forforståelse i møtet med informantene ved å lytte til informanten og ta med sin forforståelse inn i tolkningen av materialet. Det er ikke bare forskeren som vil ha en forforståelse men informantene vil også ha sin forforståelse. De kan vel så gjerne ha en forforståelse om hva de tror skal skje i intervjusituasjonen eller at de har gjort seg opp en tanke om den som skal intervju dem (Dalland 2007). I det innsamlede materialet vil forskeren ha sin forforståelse i ettertid.

5.3 Kvalitativ tilnærming

Det er ulike metodiske tilnærminger som kan benyttes for datainnsamling og analysering av data. Dette avhenger av hvilket fenomen forskeren ønsker å undersøke og hva som er studiens formål (Kvale & Brinkmann 2009).

I følge Dalland (2007) er kvalitativ metode en tilnærming som beskriver hvordan vi kan gå til fram for å skaffe eller å etterprøve kunnskap. Kvale og Brinkman (2009) henviser til at metoden betyr veien til målet. En skiller gjerne mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming som metode (Kvale & Brinkmann 2009 s. 47). Kvalitativ tilnærming har gjennom forskning fått mye oppmerksomhet de siste 30-40 årene. Repstad (2007) sier at når vi benytter kvalitativ tilnærming så undersøker vi i dybden og ikke i bredden. Med dette menes at når vi går i dybden vil vi studere få enheter og kanskje bare et lite miljø. Vi ser på miljøet eller de få enhetene som en helhet. I kvantitativ tilnærming blir det forsket mer i bredden som viser til at vi forsker på en større mengde men at vi ikke får gått i dybden fordi det blir for stort og omfattende (Repstad 2007). I kvalitativ tilnærming vil det være et tett forhold mellom miljøet, enheten eller de personer som er med i undersøkelsen og forskeren selv (Kvale & Brinkmann 2009 s.48). I kvantitativ tilnærming vil det være avstand mellom det som forskes på og forskeren selv (Kvale & Brinkmann 2009 s.48).

En forsker kan benytte seg av ulike metoder for datainnsamling som intervju, observasjon eller etnografisk som betyr analyse av tekst (Postholm 2010, Repstad 2007). I dette studiet har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju handler om en faglig samtale som er fokusert mot bestemte spørsmål og/eller tema som forskeren har satt opp i forkant men er likevel åpent for tilleggsspørsmål (Dalen 2004). Vi lærer hverandre å kjenne gjennom samalen. Vi lærer om hva slags erfaringer informanene har og hvilke håp, følelser de har og om deres livsverden som de selv oppfatter seg selv i (Kvale & Brinkmann 2009).

Tilnærmingen har vist seg å være alternativ til den tidligere empiriske tilnærmingen som kalles for kvantitativ tilnærming (Kleven, Hjordemal & Tveit 2011). Disse to tilnærmingene ble tidligere brukt mot hverandre eller var kritiske til hverandre. Det har derimot nå blitt en større forståelse for dem og har sett at de kan fylle hverandre ut. Begge tilnærmingene har vist seg å ha både sterke og svake momenter.

Ved kvantitativ tilnærming er datainnsamlingen gjennom tall og gjennom prosessen holder man en viss distanse mellom forskeren og personer som deltar i undersøkelser. Ved kvalitativ tilnærming er datainnsamlingen gjennom tekstdata og en nærhet mellom forskeren og de som deltar i undersøkelsen såkalt informanter (Kleven, Hjordemaal & Tveit 2011).

Kvalitativ forskningsmetode er en tilnærming som søker å beskrive og forstå menneskers perspektiver, livsverden og opplevelser. Tilnærmingen vektlegger blant annet nærhet, helhet, dybde, og det særegne og forståelse (Dalland 2007). Dette er noen av fordelene mens ulempene er blant annet at tilnærmingen er personavhengig og kan utgjøre mangel på objektivitet (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming fordi jeg ville undersøke hvordan barnehager opplever og erfarer språkarbeid i en flerkulturell bydel. Jeg er ute etter deres meninger, tanker og erfaringer i dette arbeidet. Kvalitativ tilnærming gir utslag i hva slags metode en velger og i dette tilfellet har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju. Thagaard (1998) sier at når man ønsker å få informantens opplevelse av sin situasjon vil intervju være særlig velegent metode å benytte (Thagaard 1998). Kvalitativ tilnærming gir data i form av tekstdata ut i fra intervjuene (Kvale & Brinkmann 2009). Både kvantitative og kvalitative metoder bidrar til å få bedre forståelse av det samfunnet vi lever i. Hvordan mennesker både enkeltvis og grupper samhandler med hverandre (Dalland 2007, Kvale og Brinkmann 2009).

Kleven og Tveit (2011) sier at problemstillingen avgjør hva slags metode / tilnærming en bør velge. All forskning starter med en undring eller et spørsmål. En fortsetter med aktivitet som har som formål å belyse problemstillingen. Metoden vil si noe om hvilken vei vi går for å skaffe oss den informasjonen eller kunnskapen. I tillegg påpeker Dalland (2007) at det er viktig å ta i betraktning hvilke metoder forskeren behersker på tidspunktet som er tilgjengelig. Ettersom jeg er relativt fersk som forsker og har en tidsbegrensning vurderte jeg intervju som resursskrevende nok for meg (Dalland 2007).

5.4 Intervju som metode

Kvale & Brinkmann (2009) beskriver intervju som en samtale med struktur og formål (Kvale & Brinkmann 2009). Befring (1998) sier at et intervju defineres som en samtale mellom to mennesker og det vil være en som spør og en som svarer. Det er en personlig kontakt. Intervju kan utføres egentlig over alt (Befring 1998).

Befring (1998) viser til flere typer intervjuer. Et personlig intervju hvor intervjuet foregår på kontorplass eller ved institusjonen kaller man for et klinisk intervju. Hvis man oppsøker informanten i deres hjem, arbeidsplassen eller i deres miljø kaller vi det for feltintervju eller oppsøkende intervju. Det kan være under visse forutsetninger at man trenger å gjøre intervju over telefonen og da kaller vi det et telefonintervju. Det kan være krevende med intervju som metode og det defineres som en fri samtale bortsett fra at forskeren har en problemstilling / et tema å forholde seg til (Befring 1998). Ved et intervju vil forskeren be om informantens meninger og oppfatninger. Dalen (2004) sier at forskningsintervju er først og fremst for å få intervjupersonens egne meninger og ikke en vanskelig samtale mellom to samtalepartnere (Dalen 2004). Fordelen med intervju er at forskeren oppnår nærkontakt med sine informanter. Jeg valgte intervju som en metode fordi jeg ønsket å få innblikk i førskolelærernes erfaringer og holdninger om språkvansker og flerspråklighet. Jeg ønsket å få høre informantens tanker om hva som er språkvansker og om barn som ikke har norsk som sitt førstespråk. Jeg ønsket å ha den nære personlige kontakten med informantene. Dette var grunnlaget for å velge semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju eller halvstrukturert intervju er et intervju hvor temaet er godt gjennomtenkt. Forskeren har satt opp et tema med spørsmål mens det samtidig er åpent for oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann 2009 s.113). Når jeg hadde fått fire informanter kontaktet jeg dem fortløpende for å avtale tid og sted for et intervju. Intervjuene ble utført både i barnehagen og privathjem og det vil si et feltintervju. Rammene rundt er meget viktig for at det skal bli kvalitet i intervjuet (Dalen 2004, Dalland 2007). Jeg oppfordret mine informanter i forkant om at det måtte foregå i noenlunde på et rolig sted og at det burde sørges for at vi ikke ville bli forstyrret. For at intervjuet skulle føles trygt og godt lot jeg informantene velge både tid og sted (Dalen 2004). Valgene deres ble gjort ut i fra hva de hadde tid til. Jeg opplevde at det var utfordrende å finne tid som passet oss begge. Tidsmessig var det hektisk for mine informanter som alle jobber i barnehage og det er ikke enkelt å skulle gå fra avdelingen. Informantene valgte å gjøre intervjuet utenfor sin egen arbeidstid. Med en

av informantene brukte vi ca. fire uker før vi klarte å finne tid til å møtes. Jeg valgte å benytte en diktafon under intervjuene for at jeg skulle konsentrere meg fullt og helt om hva informantene sa i intervjuet og bare ved å lytte. Jeg gjorde meg noen notater underveis fordi det kan være at en oppdager ting underveis som kroppsspråk og mimikker (Dalen 2004). En av informantene nektet å la seg intervjuer når jeg skulle benytte en diktafon. Dette ble en så stor utfordring for informanten selv om vr blitt informert om i forkant. Intervjuet ble foretatt uten diktafon og bare ved at jeg skrev ned hele intervjuet for hånd. Jeg informerte informanten om at det ville ta lenger tid men det spilte ingen rolle. Før et av de andre intervjuene opplevde jeg at diktafonen ikke ville virke slik den skulle enda jeg hadde sjekket diktafonen i forkant. Diktafonen nektet å fungere slik at jeg fikk ikke tatt opp og informanten foreslo at jeg kunne benytte meg av opptaker på mobiltelefonen. For at jeg skulle få gjennomført intervjuet benyttet jeg meg av mobiltelefonen ⁶. Dette ble da overført til en Usb-minnepenn med en gang og låst inn i et arkivskap. Opptaket på mobiltelefonen ble deretter slettet. Både Usb-minnepenn og opptakeren ble lagt i arkivskapet som holdes låst. Jeg som forsker var jeg opptatt av å la informanten få god tid til å svare på mine spørsmål. Jeg opplevde det som litt vanskelig og litt ubekvem situasjon når det oppsto stillhet. Jeg opplyste informantene i forkant av intervjuet om deres rettigheter i forbindelse med taushetsplikt og frivillig deltagelse. Jeg informerte informantene at de når som helst under prosjektet kunne trekke seg fra undersøkelsen. Informantene fikk informasjon både skriftlig og muntlig om taushetsplikt og alle signerte skjema om taushetsbelagt informasjon. Jeg informerte informantene om at jeg ikke var ute etter riktig eller gale svar men kun deres erfaringer og meninger. Jeg som forsker opplevde intervjusituasjonen som uvant. Jeg opplevde det vanskelig når stillheten tok over og ingen sa noenting under intervjuet. Jeg erfarte at det var vanskelig å ikke å ha egen mening. Dalen (2004) sier at det ikke er forskerens meninger og synspunkter som skal komme frem men informantenes (Dalen 2004). Dalen (2004) sier at det krever erfaring for å bli en god intervjuer (Dalen 2004).

⁶ Opptak ble overført datamaskinen for så å bli overført til en usb-minnepenn og slettet på mobiltelefon og datamaskinen. Det ble låst inn i et skap.

5.5 Utvalg

En viktig del av forskningen er å velge ut hvem som skal delta i undersøkelsen og dette kalles et utvalg. Jeg valgte barnehagefeltet da dette er et område jeg kjenner godt til og synes det er et viktig felt å forske i. Dalland (2007) sier også at valget av hvem man skal intervjuer avhenger av hva man ønsker å vite. Gjennom kvalitativ forskningsintervju er det åpent for forskjellige måter en kan velge ut intervjupersoner på. Forskeren kan se etter mennesker som forskeren vet kan bidra med viktig informasjon i forhold til problemstillingen og da kalles det et strategisk utvalg (Dalen 2004). Da jeg skulle forske i forhold til barnehagefeltet falt valget mitt på et strategisk utvalg. Dalland (2007) sier at de fleste mennesker liker å bli spurt om hva de holder på med og jeg erfarte det gjennom mine intervjuer. Jeg ville ha førskolelærere som arbeider som pedagogiske ledere da det er de som har det faglige ansvaret på en avdeling. Kvale & Brinkmann (2009) understreker at det er viktig å velge informanter som har ansvar for det faglige (Kvale & Brinkmann 2009). Kjentegn for kvalitativ tilnærming er å få mest mulig informasjon ut av et meget begrenset utvalg som kalles informanter (Dalen 2004). Det kan være vanskelig å avgjøre hvor mange forskeren skal intervjuer men forskeren bør ha så mange informanter som gir den informasjonen forskeren trenger (Dalen 2004).

I kvalitativ forskning bruker en ofte strategisk utvalg fordi man har et klart mål (Dalen 2004). Med det menes at forskeren tenker gjennom hvem som vil være aktuell for å få den nødvendige data forskeren trenger. Teoretisk utvalg innebærer å velge ut egnede kilder for datamaterialet (Dalen 2004). Mitt valg falt derfor på førskolelærere som arbeider som pedagogiske ledere som betyr at de er ledere for en avdeling i barnehagen.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i en bydel sentralt på Østlandet. Dette er en bydel med stor andel av flerkulturelle barnehager. Det vil si at barnehagene har stor andel barn med minoritetsbakgrunn (Kunnskapsdepartementet 2006b). Bydelen har hatt i en periode stor satsning på språk i alle barnehagene. Språkarbeidet er forankret i bydelens målsetting om at barnehagene har gode språkmiljøer som legger vekt på norsk språk som et felles språk. De vektlegger kunnskap hos personalet både for å kartlegge og legge til rette for gode språkmiljøer. Bydelen bruker Tras kartlegging.

Dalen (2004) sier at for å komme seg inn i feltet kan en bruke såkalte «portvakter» for å få informanter. En «portvakter» kan være en styrer i en barnehage. Jeg valgte å bruke områdeledere i bydelen som min «portvakter». Jeg sendte en e-post med et skriv hvor jeg beskrev min hensikt med undersøkelsen. I min e-post la jeg ved et vedlegg med et skriv til alle pedagogiske lederne på storbarnsavdelingene som områdeleder kunne videresende. Jeg presiserte i min e-post til områdelederne at jeg kun ønsket å intervju førskolelærere med førskolelærerutdanning. Da det er mangel på førskolelærere i barnehagene ønsket jeg derfor å presisere det e-posten.

Mine kriterier var at informantene

- 1) skulle være utdannet førskolelærer (3-årig førskolelærerutdanning).
- 2) skulle jobbe som pedagogisk leder på avdeling for barn i 3-6 år.

Jeg var spent på om jeg ville få noe positivt svar tilbake. En av områdelederne sendte meg kopi av e-posten som områdelederen sendte til sine pedagogiske ledere. Jeg opplevde det som veldig fint fordi da viste jeg at min e-post var mottatt og gjort noe med. Jeg fikk tak i fire informanter som var interesserte ganske fort. Jeg kontaktet alle informantene fortløpende og avtalte tid for intervju. Informantene representerte ulike avdelingsstørrelser som jeg syntes var veldig bra. Avdelingsstørrelsen kan ha mye å si for arbeidet som gjøres i barnehagen.

Et av de sentrale spørsmålene i kvalitativ forskning er hvor mange informanter forskeren bør ha. Kvale & Brinkmann (2009) sier at antallet personer kommer ann på prosjektets formål. Kva og Brinkmann (2009) anbefaler at forskeren har så mange informater som man trenger for å få svar på undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg valgte fire informanter som alle arbeider som pedagogiske ledere og representerte utvalget av barnehager jeg ønsket.

(Tabell 1: Utvalg).

| Informant: | Antall barn på avdelingen: | Antall voksne: | Utdanning / praksis: |
|-------------------|-----------------------------------|--|--|
| Informant 1 | 12 | 2 (1 pedagogisk leder + 1 assistent). | Utdannet førskolelærer / etterutdannet som spesialpedagog. Jobbet 9 år som pedagogisk leder. |
| Informant 2 | 12 | 2 (1 pedagogisk leder + 1 assistent) | Utdannet førskolelærer. Jobbet 4,5 år som pedagogisk leder. Etterutdanning innenfor språk. |
| Informant 3 | 24 | 4 (1 pedagogisk leder, 1 førskolelærer og 2 assistenter) | Utdannet førskolelærer. Jobbet 1 år som pedagogisk leder. |
| Informant 4 | 18 | 3 (1 pedagogisk leder, 2 assistenter). | Utdannet førskolelærer. Jobbet 4 år som pedagogisk leder. |

5.6 Validitet og reliabilitet

Tjora (2010) sier at forskeren ofte kan benytte tre kriterier som reliabilitet (pålitighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet som vil indikere kvalitet. Pålitighet og gyldighet er de norske ordene forskeren kan bruke for reliabilitet og validitet. Generaliserbarhet dreier seg om undersøkelsens gyldighet utover det som har blitt undersøkt (Tjora 2010). Om en undersøkelse skal holde en forskningsmessig kvalitet må den være reliabel og valid. Validitet og reliabilitet er som regel forbundet i forhold til kvantitativ metode som igjen kan vurderes i forhold til målbare tall. Men validitet og reliabilitet er også mye brukt i forhold til kvalitativ tilnærming. Postholm (2005) sier at validitet handler om at tilnærmingen undersøker undersøkelsens intensjoner. Kvale & Brinkmann (2009) sier at validitet handler om «*i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke*» (Kvale & Brinkmann 2009 s.251). Når det blir sagt ut i fra dette synet kan man tenke at kvalitativ forskning kan gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann 2009 s. 251). Når forskningen gjøres kvalitativ sier det noe om at forskeren er interessert i hvordan noe skal gjøres, sies, oppleves, utvikles eller fremstår. I kvantitativ forskning vil det å undersøke hvor mye som det finnes av noe som vil være det som er viktig i undersøkelsen (Brinkmann & Tanggaard 2010).

Kvale og Brinkmann (2009) forholder seg mest til hverdagslige begreper som gyldighet og pålitelighet i intervju forskningen (Kvale og Brinkmann 2009 s. 251). Reliabilitet handler om hvor troverdig forskningsresultatene er. For at forskeren skal undersøke reliabiliteten i kvalitativ forskning vil det være et spørsmål om andre forskere kan reprodusere undersøkelsen til andre tidspunkter og om informantene ville ha svart annerledes med en annen forsker i samme undersøkelse. I dette tilfellet er utvalget så lite at det ikke kan generaliseres. Målet med undersøkelsen var å beskrive utvalget her og nå og ikke generalisere det (Kvale & Brinkmann 2009 s. 252).

5.7 Etske hensyn

Før intervjuene skulle gjennomføres tok jeg opp med min veileder om hvorvidt mitt prosjekt burde meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS heretter kalt NSD⁷. Gjennom Personvernombudet for forskning godkjenner NSD forskningsprosjekt som behandler personopplysninger. Vi ble enige om at det ikke var nødvendig ettersom jeg ikke skulle behandle følsomme personopplysninger. Jeg følte meg usikker og tok kontakt med NSD tidlig i prosessen på e-post for å være helt sikker. Jeg ble anbefalt å ta en test som lå på deres internettside om jeg var usikker. Ut fra testen jeg tok viste det seg at mitt prosjekt ikke er meldepliktig. Jeg valgte da for sikkerhetsskyld å ta en telefon til NSD for å være på den sikre siden. Jeg forklarte grundig hva mitt prosjekt gikk ut på og de svarte på telefonen at mitt prosjekt ikke ville bli vurdert som meldepliktig. De begrunnet det med at det ikke inneholdt sensitive personopplysninger. NSD på sin side var mest opptatt av hvordan materialet ville bli oppbevart. Opptakene fra diktafonen og opptaket fra mobiltelefonen som ble overført til en usb-minnepenn ble låst inn i et arkivskap. Så fort oppgaven er ferdig vil alle opptak bli slettet. Alle transkripsjonene fra opptakene er oppbevart på datamaskinen. Alle informantene er blitt anonymisert som informant 1-4. Mine informanter fikk informasjon om prosjektets formål og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet tidlig i prosessen. De har alle signert på samtykkerklæring hvor det er forklart skriftlig om hele prosjektet og det står telefonnummer til meg og e-post adresse til min veileder på det. Denne informasjonen fikk informantene muntlig før vi startet intervjuet. Alle informantene samtykket til at de deltar frivillig i prosjektet (Kvale & Brinkmann 2010). Jeg hørte på opptakene med hodetelefoner når jeg transkriberte. Jeg skrev ned alt jeg hørte, og skrev ned pauser og andre lyder som ehh, mmm osv. Jeg anonymiserte informantene som informant 1-4.

⁷ Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS forkortet med NSD.

5.8 Gjennomføring av prøveintervju og intervju

Dalen (2004) sier at forskeren bør foreta et eller flere prøveintervju både for å teste ut hvordan intervjuguiden fungerer og sin egen rolle som intervjuer. Da jeg hadde utarbeidet intervjuguiden kontaktet jeg en tidligere kollega og venn som jobber som førskolelærer for et prøveintervju. Dette var en nyttig erfaring og jeg fikk god tilbakemelding på mine spørsmål. Jeg følte selv at noen av spørsmålene gikk litt inn i hverandre så jeg valgte å gjøre om på det noe. Jeg fikk da en annen bekjent som er førskolelærer til å teste min andre intervjuguide. Begge prøveintervjuene foregikk som feltintervju. Jeg valgte å gjøre de siste forandringene til jeg var helt fornøyd med det. Jeg opplevde at det var lett å komme med mine egne vurderinger eller meninger når jeg gjennomførte prøveintervjuene. Jeg opplevde også at det å gi informanten nok tenkepause kunne være krevende for en som meg som liker å snakke. Dette var noe jeg var oppmerksom på når jeg startet opp med intervju rundene (Dalen 2004).

Kvale (1997) bruker uttrykket ”briefing” om det å beskrive intervjukonteksten og undersøke om informanten har spørsmål i forkant av selve intervjuet. Han understreker at begynnelsen av intervjuet er viktig, og at god kontakt skapes ved at intervjueren uttrykker en avslappet, interessert og lyttende holdning. Jeg fortalte litt om meg selv i forkant av intervjuet slik at vi kunne ha en lett og avslappet tone gjennom intervjuet. Jeg informerte om sensitiv informasjon som ikke burde komme frem, og det vil si ikke å benytte noen navn på hverken voksne eller barn. Dette kan være noe som informanten også kan være engstelig for (Dalen 2004). Kvale (1997) anbefaler videre en ”debriefing” i etterkant av intervjuet ved å kort oppsummere og lufte tankene. Jeg prøvde under selve intervjuet og være bevisst på kroppsspråk, og å ha en lett og løs tone. Jeg syntes det var oppriktig interessant å se og høre andre barnehager innenfra og å få andres erfaringer rundt et tema jeg er engasjert i. Jeg opplevde at mine informanter hadde mye kompetanse på området og de var engasjerte og satte pris på det aktuelle temaet. De syntes det også var spennende og viktig. De fortalte både om tidligere erfaringer de hadde gjort seg og om erfaringer de hadde i den jobben de hadde i dag. Jeg opplevde meg som en mer erfaren intervjuer når det gikk mot det siste intervjuet. Jeg opplevde det som en god følelse.

5.9 Organisering, bearbeiding og analyse av data

Da intervjuene var ferdig ble de transkribert fortløpende. Dette er viktig i forhold til at det er en mulighet for at forskeren skal få en god gjengivelse av hva informantene faktisk uttalte. Transkribering betyr å gjøre om lyd til tekst (Kvale & Brinkmann 2009 s. 188).

Transkriberingen er tidkrevende men det anbefales at forskeren transkriberer alt selv for at forskeren kan høre ting som man kanskje ikke fikk med seg på selve intervjuet. Dalen (2004) sier at denne prosessen gir en helt unik sjanse til å bli godt kjent med sine data (Dalen 2004). Kvale & Brinkmann (2009) er opptatt av at man skal forholde seg til lydbåndene som da er råmaterialet for selve analysen (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv da jeg syntes at det kunne være overkommelig. Jeg brukte øretelefoner når transkriberingen foregikk for å få med alle lyder og for at jeg skulle høre det godt. Jeg tok med alle pauser og lyder som ehh...mmm...osv. Når man har transkribert blir forskeren sittende med en masse tekst data som kalles rådata. Da starter arbeidet med å organisere alt det skriftlige. Jeg syntes at materialet var overkommelig så jeg valgte å benytte meg av dette manuelt. Før jeg startet med å intervjuetranskripsjonene hørte jeg gjennom lydbåndene en gang til så jeg var sikker på at jeg hadde fått med alt. Jeg gikk så gjennom alle individuelle tekstene hvor jeg prøvde å finne utsagn som var mest meningsbærende for mitt undersøkelse. Jeg lagde så et «word dokument» hvor jeg kategoriserte hovedtemaene og brukte metoden klipp og lim og ga de fargekoder slik at jeg lett kunne finne tilbake igjen til de forskjellige informantene (Postholm 2010). Alle informantene ble anonymisert som informant 1 – 4 i forskjellige fargekoder.

6.0 FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere de sentrale funnene fra intervjuene. Sitater fra mine informanter vil være i *kursiv*. For å bevare anonymiteten til informantene vil de bli omtalt som informant 1 – 4. Mitt ønske var å få innblikk i informantenes hverdag i barnehagen i forhold til språkvansker hos barn.

Jeg var ganske sikker på at de informantene jeg intervjuet ville ha erfaring med språkvansker, da det er et stort antall barn som har språkvansker. Hva slags tiltak gjøres i barnehagen og hva tenker førskolelærerne om dette. Dette var noe av det som jeg ønsket å finne ut av.

Som tidligere nevnt i oppgaven så arbeider alle informantene i såkalte veldig flerkulturelle barnehager hvor det er stor andel flerspråklige barn (Kunnskapsdepartementet 2006b). Er det slik at vi definerer flerspråklige barn med språkvansker, eller er det noe vi synser, og / eller er medieskapt?

Undersøkelsen vil ikke kunne generaliseres, da utvalget er for lite. Dette vil kun gjelde for de som er med i denne undersøkelsen. Jeg har hatt gode samtaler med hver informant og sett barnehagen gjennom deres utsagn. Det kunne nok ha blitt et helt annet resultat om det hadde vært en større undersøkelse med flere informanter. Hadde jeg utført en kvantitativ undersøkelse, ville nok resultatet ha vært noe helt annet. Dette er kun informantenes egne inntrykk, meninger og oppfatninger om et tema som jeg synes er veldig viktig å belyse og drøfte.

Avgrensning og oppbygging

Jeg har valgt å intervju 4 førskolelærere i en bydel sentralt på Østlandet. Denne bydelen har en høy andel flerspråklige barn. Bydelen er organisert for å iverksette dette språklige mangfoldet og har blant annet et eget ressurssenter som førskolelærerne kan henvende seg til. Valget av bydel var både av geografisk valg og bydelens satsningsområde som er språkarbeid.

Bydelen er organisert i områder av tre – fem barnehager. Hvert område har en områdeleder, det som tidligere var styrerfunksjon. Områdelederen er ansvarlig for økonomi og personal. Hvert område har to fagledere med hvert sitt felt, enten innenfor

plan og utvikling eller for spesialpedagogikk, barnevern og språk. Faglederne har ikke personalansvar, men er huskoordinator i hver sin barnehage.

Bydelen har et Pedagogisk Fagsenter som er en veiledningstjeneste som retter seg mot barn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringsloven § 5-7. De bistår både private og kommunale barnehager i bydelen.

Pedagogisk fagsenter har en seksjonsleder og tre fagkonsulenter innenfor spes.ped veiledning. I tilknytning til Pedagogisk fagsenter er det ansatt støttepedagoger knyttet til virksomheten, som er ute i barnehagene og bistår med hjelp til barn som har fått et pedagogisk vedtak. Fagkonsulentene skal veilede og bistå støttepedagoger i forhold til utførelsen av arbeidet i barnehagene. Det blir henvist til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT)⁸ dersom det er behov for grundigere sakkyndig utredning av barnet.

Bydelen har Språkpedagoger som skal være ute i barnehagene å bistå med språkgrupper og språkarbeid. Språkpedagogene er tilknyttet Pedagogisk fagsenter. Språkgruppene er for flerspråklige barn som har et ekstra behov for språktrening. Bydelens satsningsområde er språkarbeid, og barnehagene skal jobbe systematisk med språkstimulerende tiltak rettet mot barna, både i språkgrupper og i det daglige pedagogiske arbeidet som gjøres på avdelinger. Språkpedagogene er med og tilrettelegger og veileder personalet i bruk av materiell og metoder. Hver barnehage og avdeling har det øverste ansvaret for språkarbeidet, men språkpedagogene har språkgrupper med barna, etter avtale med avdelingen.

Flerspråklige barn og språkutvikling

Det er mye fokus på flerspråklige barn siden det i mange barnehager er barn med ulik bakgrunn og forskjellige forutsetninger for å lære seg norsk språk. Da mine informanter, som alle arbeider i veldig flerkulturelle barnehager, fikk spørsmålet om språkvansker spurte de om det kun gjaldt norske barn. Noen hadde erfaring med språkvansker

Syn på språkvansker

Jeg ønsket videre å undersøke hva informantene la i begrepet språkvansker. Språkvansker er et stort og omfattende begrep. Espenakk (2007) sier at barnehagen bør ha gode rutiner og etablere systematisk observasjon, da det er nær sammenheng med språkutvikling i førskolealder og hvordan de klarer seg i skolen (Espenakk 2007). Det har, som tidligere

⁸ Pedagogisk Psykologisk Tjeneste vil heretter bli omtalt som PPT.

nevnt, vært mye fokus på språk hos førskolebarn både gjennom flere Stortingsmeldinger og media i de siste årene. Når jeg spurte mine informanter om hva de ville beskrive som språkvansker opplevde jeg at svarene var godt gjennomtenkte. Alle informantene svarte at språkvansker er når barna har vansker med å forstå og å kunne uttrykke seg verbalt.

1: *«da tenker jeg på en som har vansker både med å forstå det som blir sagt og klare å uttrykke seg».*

2: *«sånn umiddelbart når jeg tenker på språkvansker, så tenker jeg på barn som sliter med uttale, begrepsforståelse, forståelse av språket, kunne utføre handlinger man blir bedt om, forstå innholdet i en bok og kunne føre en samtale om ting som har skjedd eller som skal skje».*

3: *«da tenker jeg på at man ikke forstår hverandre, ikke klarer å kommunisere med hverandre. Det kan jo være så mye».*

4: *« jeg tenker at det er sammensatt og stort, og viktig. Kan være alt fra vanskeligheter med å uttrykke seg til helt spesielt ikke klare ulike lyder. Jeg tenker at du skiller deg ut fra de andre på samme alder og hvordan du utvikler deg generelt i forhold til uttale».*

Jeg spurte informantene om de hadde erfaring med språkvansker og alle svarte at det hadde de. De hadde flere episoder å fortelle om både fra tidligere arbeidsforhold og der de var nå. Alle informantene hadde erfaring med barn med en eller annen form for språkvanske eller sen språkutvikling. De hadde alle erfart forskjellige måter dette kunne utarte seg på. Jeg spurte informantene om hva de om hva slags utfordringer språkvansker kan medføre.

1: *«det kan medføre problemer med å komme inn i leken. Kan komme i konflikter. Barn med dårlig språk, klarer som regel å følge de kjente rutinesitasjoner som de er vant med, men får problemer når det gjøres nye ting».*

2: *« jeg tenker det må være frustrerende å ikke kunne uttrykke seg. Kanskje misforstår vi, tolker adferden helt feil. Jeg tror at det har stor innvirkning på det sosiale samspillet mellom barn. De kan bli frustrerte, slite i det sosiale. Viktig å kunne kommunisere. Kan gå greit litt i lek, men man må kunne mer i det lange løp, skolestart, innlæring på skolen, det er viktig».*

3: *det oppstår problemer i leken, om de ikke klarer å kommunisere med andre. Noen barn blir rett og slett aggressive.*

4: *har en erfaring hvor prosessen dessverre kom altfor sent til fagsenteret. Barnet var veldig frustrert og noen ganger var barnet utagerende i alle slags typer samspills situasjoner. Behøver ikke bare være språkvansker som utløste det, men det kan være ganske sammensatt. Men viktig å få gjort noe tidlig.*

Følger av språkvansker

1: *« de kan få problemer med både sosial samspill med andre barn. Vansker med å ta imot beskjeder og gi beskjeder, egentlig alt. Noen barn kan starte å bråke og få andre vansker».*

Slik informanten nevner kan barn med språkvansker ofte holde seg i utkanten av leke grupper. De tar også ofte lite initiativ til språklige aktiviteter. Rollelek er en lek hvor det krever en del språklig aktivitet, og mange barn vil ofte få roller hvor de ikke trenger å bruke språk og kan være en passiv deltager som baby eller et dyr (Rygvoid 2012 s. 334). Noen barn med språkvansker foretrekker ofte å leke alene med for eksempel duplo, lego, puslespill og konstruksjonsleker. Disse aktivitetene krever ingen språklig deltagelse.

Utagering eller utfordrende adferd kan forekomme ved språkvansker. Dette kan være fordi de ikke klarer å kommunisere, gjøre seg forstått eller forstå. Barn kan ha utfordrende adferd som dytting, klyping, at de løper rundt, hoier og ødelegger leken for de andre barna (Rygvoid 2012 s.334). Informantene sier at det kan hende de ofte misforstår situasjoner. Noen ganger kan barnet tolke adferden feil.

En språkvanske kan gjøre at barnet har problemer med å forstå og eller kunne gjøre seg forstått. Dette vil da merkes når beskjeder skal gis og barnet skal kunne ta imot beskjeder (Rygvoid 2012 s.335). Alle informantene hadde erfaring med barn med slike vansker og dette var velkjent.

4: *« fra min erfaring kommer det gjerne til utrykk samspillsmessig. Kan komme ut reaksjon i både trass og i grensesetting, og i alle slags type samspillsvansker. Veldig destruktive samspillsvansker og det kan være av sammensatte vansker som emosjonelle vansker eller utagering. Klart at det er frustrerende for barn når de ikke klarer å utrykke seg».*

Rygvoid (2012) sier at språkvansker ikke bare handler om språklig fungering, men like mye om sosiale og emosjonelle vansker. Barn med språkvansker kan få utfordringer innenfor oppmerksomhet, konsentrasjon samt at de gjerne har lavere selvoppfatning. Det er viktig å tilføye at barnets personlighet og temperament vil også være en årsak til at noen barn i noen tilfeller kan utvikle psykososiale vansker (Rygvoid 2012 s. 334).

Barnehagepersonalets kompetanse

Jeg spør informantene om de synes at førskolelærere har nok kompetanse om språk og språkvansker. Er det nok kompetanse ute i barnehagene? Hva tenker pedagogene om det? To av informantene har etterutdanning og følte at de hadde god kompetanse på språk og språkvansker.

1: *« nei, det tror jeg, vet ikke. Ettersom jeg har etterutdanning og har selv jobbet som språkpedagog har jeg ervervet meg mye kompetanse. Men tenker selv når jeg var nyutdannet at jeg viste ikke så mye om språkvansker. Jeg husker ikke så godt, men tror ikke det var så mye i utdannelsen. Det burde vært mer i grunn utdannelsen».*

2: *« litt vanskelig å generalisere alle førskolelærere men jeg tror ikke vi har nok av det i grunnutdannelsen. Da jeg gikk var det fokus å de forskjellige fagene, og mye pedagogikk. Husker selv at vi hadde mye om sosialt samspill, sosial adferd osv, men ikke så mye direkte på språk. Jeg har selv tatt videreutdanning innen språk, så føler meg kompetent i det».*

3: *«var kun en liten bolk i utdannelsen bare. Det burde ha vært mye mer. Det var kort tid på alt egentlig».*

4: *«ja jeg føler vi har en grei grunnmur. Når jeg gikk i hvert fall, var det litt om normal språkutvikling, men kanskje litt lite om konkret hva hvert barn skal kunne på hvert aldersnivå, og hva er det som er naturlig og hva er det som er «varsko varsko». Jeg savnet litt det i utdannelsen at man burde fått det litt mere under huden og at det var litt mere rettet mot alders adekvat på hvert trinn. Det er det jeg synes er vanskeligst som ped leder at jeg synes det er et stort sprik, om det vi lærer på skolen og hva alle barn har rett på. Ikke bare de barna som det er noe spesifikk skiller seg ut, men alle barna har noe å jobbe imot».*

Kartlegging av språkvansker

Jeg spurte informantene om hvordan de oppdaget barn med språkvansker. Både informant 1 og 2 oppsummerte med at; *«vi får ofte en magefølelse på at det er noe».* Med dette mente informantene at de ofte merket enten om det var noe med at barnets språk, hvor barnet ikke forstår, eller klarer å gjøre seg forstått, eller det kan rett og slett ha noe med adferden til barnet å gjøre. I et slikt tilfelle vil det være lurt at en voksen observerer og prøver seg frem med forskjellige tiltak der hvor de ser at det er noe å ta tak i. Pedagogen setter inn tiltak, for så å evaluere det i ettertid. Informantene fortalte videre om sine rutiner for observasjoner samt kartlegging.

1: Når det gjelder skjema så bruker jeg bare Tras. Men jeg noterer mye. Jeg skriver mye om hva som skjer, hva vi opplever, hva som fungerer / ikke fungerer. Synes ikke det er noe skjema som gir et fullstendig bilde. Man må skrive selv ved siden av å vurdere så prøver jeg å skrive litt utfyllende så det går an for andre å få et bilde av hva vi har gjort.

2: Bruker Tras på alle barna, da jeg har bare barn med et annet morsmål på avdelingen. Det er ikke etter å lete etter feil og mangler men for at jeg selv skal være obs på om jeg synes at innlæringen går fort nok.

3: Oppdager gjennom observasjoner, at vi ikke forstår hverandre. Jeg bruker Tras,

4: Jeg tenker at vi først og fremst er sammen med barna hele tiden så vi kan jo observere og det tenker jeg at vi gjør hele tiden (...____) men dessverre er det satt av for lite tid til sånt arbeide. Bruker Tras.

Informantene ga uttrykk for at de som regel var litt usikre på om det var språkvansker eller om det var fordi de ikke hadde nok norsk kunnskaper. I slike tilfeller er det fint å ha noen i personalgruppa som har samme morsmål som barnet (Valvatne & Øzark 2008 s. 238).

1: når jeg har en arbeidskollega fra en annen avdeling som har samme morsmål som barna, henter jeg den personen og lar personen leke litt med barnet, snakke med barnet, og på den måten kan vi sjekke morsmålet.

Alle informantene sa at de alltid rådførte seg med foreldrene om barnas morsmål. Men det kunne være vanskelig da som oftest så sa foreldrene at barna hadde et godt morsmål uansett. Informant 1 sa videre at noen ganger i en foreldresamtale tar jeg med meg spørsmål fra Tras skjema og spør foreldrene, men da kan de bli litt usikre om barnet mestrer det eller ikke, så de må sjekke det opp. Dette kan være for eksempel spørsmål som; *gi meg den / det som ikke er gul / gult?* Dette viser til hvor viktig det er at barnehagen har tospråklig assistenter. Teorien støtter opp om dette av blant annet av Valvatne & Øzalp (2008).

1:»hva som er godt språk er jo veldig individuelt. Det blir egentlig å prøve å kartlegge, teste, forsøke mange forskjellige måter å finne det ut. Er det her bare fordi de mangler de norske ordene eller er det noe mer. Det er ganske tidkrevende og jeg synes det kan være vanskelig å finne ut. Da er det veldig fint å få hjelp av noen som kan det, spesialpedagog eller noen som kan komme å teste ut.

2:«jeg har absolutt veldig i bakhodet at jeg kartlegger på norsk, og at barnet kan ha et rikt morsmål».

3:«vi oppdager det gjerne gjennom observasjoner. Det kan oppstå situasjoner hvor man ikke forstår hverandre. Vi bruker Tras på alle barna.

4: føler at det er det største savnet egentlig at når det egentlig stopper opp og begynner og lure og sånt, så er det nesten utgangspunktet skulle man kunne være der selv og observere, (____) men noen ganger må man få noen inn fordi det er så krevende på avdelingen at man klarer ikke å både være der og her.

Alle informantene bruker Tras som et observasjonsverktøy. Som jeg har nevnt tidligere, så er Tras verktøyet ikke laget for flerspråklige barn, men kun for å kartlegge barnas norskferdigheter (Espenakk 2011, Valvatne & Øzarp 2008). Veilederen for språk i barnehagen (2013) sier det er viktig å bruke et systematisk verktøy for å kartlegge enkeltbarns språk i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2013 s.8). Det er nødvendig at pedagogene er kjent med ulike verktøy til bruk for språkkartlegging og må sette seg godt inn i verktøyet som blir tatt i bruk. Tras kartlegging har vært veldig omdiskutert i lang tid. Det er forskjellige meninger om dette og jeg ønsket å finne ut av hva mine informanter mente om det. Jeg spurte også på om de brukte Tras på alle barn uansett nasjonalitet.

1:« ja vi bruker tras på alle. Det er jo egentlig helt ubrukelig. Det sier ingenting om språkvanskene for flerspråklig barn, det sier bare noe om norskkunnskapene deres. Det kan jo dermed gi en liten pekepinn på om det er noe».

2; «bruker det på alle, da jeg kun har barn som har et annet morsmål. Det er ikke for å lete etter feil og mangler, men fordi jeg selv skal være oppmerksom på om jeg synes at innlæringen ikke går fort nok. Så Tras er et verktøy som jeg har vært veldig skeptisk til, men som jeg nå absolutt ser nytten av. Jeg har selvfølgelig alltid i bakhodet at jeg kartlegger ikke etnisk norske barn og jeg sitter ikke og forventer at de skal opp på den 4-5 års sirkelen selv om de er 5 år, fordi jeg snakker om norsken.

3: ja bruker Tras uansett.

4: ja bruker Tras.

Informantene viser til gode rutiner ved kartlegging og observasjoner. Informantene sa at de diskuterte på avdelingene med assistentene fordi det kan jo hende de har en annen opplevelse av barnet.

Informantene tok også dette opp med foreldrene ganske raskt når de følte at her må noe gjøres. Ellers så ble fagleder kalt inn for å observere barnet. Dette er en vanlig rutine som skal følges i alle barnehagene i forhold til organiseringen. Informantene viste til at de observerte barnet over en viss tid, prøvde ut tiltak for så å evaluere tiltakene. Har dette fungert, har dette ikke fungert. En av informantene tok opp at dette var tidkrevende og noen ganger vanskelig å få til, da det ofte var sykdom i barnehagen. Sykdom hos personalet opplevdes som en utfordring, fordi da var det mindre tid til slikt arbeide som pedagogen syntes er viktig.

Arbeid med språkvansker i barnehagen

Jeg spør hva barnehagen gjør for barn som har språkvansker, eller hva de gjør generelt på avdelingen. Og ikke minst hvem som utfører tiltak med barna.

1: *«vi spiller spill, bruker språkeske, bruker mye bøker. Holder på med det over en viss tid for å se om det er noen progresjon. Noen ganger får vi inn støttepedagog som trener med barnet. Det er vel og bra at vi får ekstra hjelp, men jeg tenker at det viktigste er at PPT kommer inn og veileder oss som er her daglig, så vi kan jobbe med det på avdelingen.*

2: *«hovedansvaret ligger jo til den daglige driften av avdelingen, og den er min som pedagogisk leder. Jeg har også språkgrupper fast to ganger i uken. I tillegg til dette gjøres det mye daglig på avdelingen».*

3: *«lesetrening, låner bøker på barnas morsmål. Litt forskjellig om foreldrene ønsker veiledning. Tiltakene blir utført både av meg som pedagogisk leder, assistent og språkpedagog».*

4: *«det er litt forskjellig hvem som utfører hjelpen til barnet. Det kommer an på kompetansen en har, og interessen. Er kompetansen til stede har jeg latt den som er kontaktvoksen til det barnet å jobbe med det, eller så er det jeg som har stått for det».*

Hva gjøres i barnehagen

Jeg ønsket videre å finne ut av hva barnehagen gjør for barn som har sen språkutvikling eller andre språkvansker? Veileder for spesialundervisning sier; *tidlig innsats må forstås både på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder* (Utdanningsdirektoratet 2009:5). Dette innebærer at det gjøres en innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og det er i barnehagen. Rammeplanen sier at det er viktig at barnehagen tar utgangspunkt i et helhetsyn på barnet.

1;» (..) flere typer spill. (..) mye språkesker, språkpakker og slikt. Noterer ned (..) barn med språkvansker har jo ofte dårlig kortidsminne, det er jo det som kjennetegner det», erfarte informanten når de blant annet spilte spill, spilte kim`s lek osv.

Informant 1 sier at kortidsminne er et kjennetegn for SSV og det blir støtte av teorien blant annet av Helland (2012) som sier at barn med SSV vil ha vansker med kortidsminne og arbeidsminne. Dette gir seg utslag i at barn har mindre kapasitet til å holde på informasjon i en kortere periode (Helland 2012 s. 73).

2; «språkgruppe 2 dager i uken, mye kim`s lek, rim og rytme, konkrete, synger sanger». Prater med barna, bruker tid med dem. Vi tar bilder, samtaler om bilder og barna er med å henger opp.

3; «vi har lesetrening og låner mye bøker på barnets morsmål. Vi benevner språk hele tiden i alt vi gjør.

4; spiller spill, leser bok, (..) fokus på samtalen. (..) samlingsstund med fokus på språk. (..) telle barna, fokus på språklige aktiviteter gjennom hele dagen.

Informantene gjør mange gode tiltak på avdelingen for barna. De har hele tiden fokus på språket til barnet og at de skal få mest mulig eksponering for det, i tråd med det som teorien sier (Espenakk 2011, Gjems 2011). Slik Gjems (2011) sier så er hverdagssamtalene veldig viktige. Samtalene kan foregå i planlagte og ikke planlagte interaskjoner med barna. Dette er en av de viktigste læringsarenaene (Gjems 2011 s. 43). Informantene sa at de bruker mye bøker. Litteratur er med å utvikler barnas ordforråd og som nevnt tidligere i oppgaven, vil ordforråd gjennom boklesing gi barna et økt ordforråd på andre områder enn det de får gjennom daglig talen. Dette kan være i form av rim, replikker eller gjennom samtaler som settes i gang ut fra det de ser i boks (Sandvik & Spurkeland 2012 s. 64). I forhold til nyere forskning vil skriftspråkstimulering legge et godt grunnlag for barns senere lese utvikling (Olvik & Valle 2005).

Eksterne tiltak/ samarbeid med foreldrene

Informantene hadde mange aktiviteter i gang på avdelingen. Bydelen har bøker som satsningsområde. Dette er noe informantene syntes var veldig positivt både for barna og foreldre. Foreldre kan låne med seg bøker hjem og lese for barna på sitt morsmål.

Informantene brukte mye bøker i barnehagen og leste for barna. Dette er noe som støttes av teorien også. Wagner & Hoel (2011) sier at leseglede vil være nøkkelord når det gjelder å

utvikle leseglede, språkmestring og få ulike erfaringer uansett bakgrunn barna har (Wagner & Hoel 2011 s. 13).

Flere av informantene så på foreldresamarbeid som veldig viktig i barnehagen. Foreldrene skal involveres i alt som har med barna å gjøre, også kartlegging (Espenakk m.fl 2007). Jeg spør om hvilken erfaring de har gjort seg med foreldre og om de tror at det jobbes med språk hjemme. Jeg spør også om foreldrene tar imot veiledning av barnehagen.

1: «(..___) lager en arbeidsplan. Noe som barna skal jobbe med hjemme og noe å jobbe med i barnehagen. Vi opplever jo at foreldrene synes det er bra og blir litt glad og sånt som «å ser dere det å». Vi jobber da med felles ord, begreper, bruker mye bilder, konkreter, spiller spill, og noen ganger signaliserer barna at det er noe kjent fra hjemmet og da skjønner jeg at de jobber med det. Prøver å ha det fast 2-3 ganger i uken fast. Bruker noen uker og hvis jeg ikke ser noen progresjon, vil jeg koble inn andre instanser».

2: «vi opplever at foreldre er ganske ivrige etter å være med. Foreldrene tar gjerne i mot veiledning for de er bare glad for at vi også ser at det er noe. (..___) tema i alle foreldresamtaler og foreldrekaffe.

3: «jeg synes det er veldig forskjellig hvor mye hjelp og råd foreldrene tar imot. Jeg har både gode og dårlige erfaringer og opplevelser med det. Det er ikke alltid like enkelt å skal veilede foreldrene om de ikke vil. Vi prøver så godt vi kan der vi føler det er et behov».

4: «(..___) store forskjeller om hvordan de jobber i hjemmet. Kommer an på hvor engasjerte foreldrene er. Noen er kjempeengasjerte, andre er ikke det.

Informant 1 og 2 opplevde at foreldrene var engasjerte i det som foregikk i barnehagen. De tok også imot veiledning av barnehagen. Foreldre kunne bli glad når de oppdaget at barnehagen hadde sett det samme som de har gjort hjemme med barnet. Både informant 3 og 4 hadde varierte erfaringer med foreldre. Det var bevissthet rundt språkstimuleringen av barna. De viste alle til gode tiltak som gjøres på avdelingen, samtidig som barna fikk språkpedagog et par dager i uken. Alle informantene er veldig positive til bokprosjektet, og synes det fungerer bra. Bøkene skal være en del av hverdagen til barna, brukes på avdelingen, samt at foreldrene har mulighet for å låne med seg bøker hjem. Hoel og Wagner (2011) sier at både litteratur og leseglede vil være med på å styrke god språk – og leseutvikling for barna. Spesielt for barn med ulik bakgrunn og språkmestring vil gi felles opplevelser gjennom litteraturen (Wagner & Hoel 2011).

Bokprosjektet som er et viktig arbeid i denne bydelen, er med på å legge gode vaner for barna. Dette er med på å forebygge for eventuelle lese- og skrivevansker. Hoel & Wagner (2011) sier at det å lage seg gode lesevaner vil være med på å gi livslang lesekultur, og det dannes allerde i førskolealderen (Hoel og Wagner 2011 s. 13). Foreldre som låner og leser bøker på barnas morsmål, vil gi et godt grunnlag for barna. Barnehagen og foreldre kan arbeide med språktiltak parallelt på begge språk. Arbeider barnehagen med en spesiell bok, eller eventyr, kan foreldre lese dette på barnas morsmål. Dette gjør at barna har et mye bedre utgangspunkt for å få med seg handlingen i historien (Hoel og Wagner 2011 s. 75). Videre spør jeg om de vet noe om hvordan det jobbes med språk hjemme og om foreldrene tar imot veiledning av barnehagen.

1;» synes det er litt forskjellig. Noen er kjempe engasjerte og noen er veldig interesserte og vil ha med seg mest mulig input, så hvis man foreslår språkgruppe er de veldig interesserte. Foreldrene tar gjerne i mot veiledning for de er bare glad for at vi også ser at det er noe. Det er ofte at har foreldrene samme bekymring som oss, de har ofte opplevd det samme som meg.»

2; «dette er et tema i alle foreldresamtaler og når vi har foreldrekaffe. Vi prøver å ha foreldrekaffe en gang hver måned (..___) da med et innhold. Jeg kan for eksempe; lese en bok, synge sanger vi har vært igjennom. Bruk språket aktivt, bruk morsmålet ditt. Involver dere i barna i alt dere gjør.

3: «det er litt forskjellig. Noen samarbeider godt, andre gjør det ikke.

4: «jeg synes det er veldig forskjellig hvor mye hjelp og råd foreldrene tar imot. Jeg har både gode og dårlige erfaringer og opplevelser med det. Det er ikke alltid like enkelt å skal veilede foreldrene om de ikke vil. Vi prøver så godt vi kan der vi føler det er et behov».

Spesialpedagogisk hjelp

Jeg spør om rutiner de har ved henvisning av barnet. Rammeplanen sier at; *barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas* (Rammeplanen 2006a:8). Barnehagen skal arbeide bevisst med vurdering av språkarbeidet. Pedagogene skal fra dokumentasjonen og vurderingen av barns språk, gi barna tilpassede utfordringer og / eller nødvendig støtte (Utdanningsdirektoratet 2013). Rammeplanen sier at; *noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp* (Rammeplanen 2006a:35).

Viktig at de barna som trenger ekstra hjelp får et særskilt tilrettelagt språkinnsett i barnehagen. Videre bekymring må henvises til eksterne tjenester. Barnehager i denne bydelen vil da henvises til Pedagogisk fagsenter. Da vil pedagogisk fagsenter vurdere videre henvisning til PPT. All henvisning vil da være etter godkjenning av foreldrene (Utdanningsdirektoratet 2013).

1: «*føler det er et eller annet tar jeg kontakt med fagleder, etter at jeg har observert en del selv på forhånd. Skrevet ned en del og gjort noen tiltak for å se om noe av det kan virke. Jeg har også vært i kontakt med foreldrene. Om fagleder, etter observasjon føler det samme som meg, tar fagleder kontakt med fagsenteret og de kommer og observerer. De vil da se på hva vi har gjort og kanskje de vil at vi skal gjøre noe mer. Ser det ut som vi har gjort nok, blir det så henvist til PPT, som da vil komme inn og ta noen tester*».

2: «*vi observerer først barnet. Vi får ofte en magesfølelse på at det er noe her. Vi fyller alltid ut Tras skjema, også kontakter jeg faglederen. Fagleder kommer og observerer, ofte observerer vi sammen. Ofte observerer fagleder meg i samspill med barnet, med en gruppe barn i lek, så drøfter vi etterpå. Hvis faglederen ser det samme som jeg er urolig for, tar vi kontakt med foreldrene for en samtale.*

3: «*vi observerer først barnet, så informerer vi foreldrene. Vi bruker Tras, og på den måten kan vi ofte se om det er vansker med språket, eller andre ting. Tar så kontakt med fagleder som vil komme og observere, så med fagsenteret.*

4: «*(..__)* alltid et punkt i foreldresamtaler. Vi bruker jo også Tras om vi er usikre. Henter inn fagleder for eventuelt henvisning til fagsenteret.

Jeg ønsket å vite hvordan barna blir sett, hørt og fulgt opp i barnehagen? Hva tenker de om hva som er barnehagens ansvar i forhold til disse barna? Har vi ansvar eller kan vi bare vente på eksterne?

1: «*tenker at vi har et stort ansvar, ansvar for å eventuelt avdekke vansker. Vi har jo tross alt en del kompetanse på det området. En kan jo ikke forvente at foreldre, og kanskje det er det første barnet, hvordan de skal klare å se det her. Vi må jo gjøre et eller annet, det står tross alt ingen herskare med spesialpedagoger klare til å tre inn.*

2: «*det har nok vært en svakhet i det norske systemet hvor vi er så snille, milde og gode, og det er gjort i beste mening, men vi må ikke sitte og vente. Tar vi feil så er det jo bare fint. Bedre det enn at barnet ikke får den hjelpen det trenger. Den tidlige innsatsen er kjempeviktig. Kan vi sette inn tidlig tiltak så avverger man kanskje problemer videre*

oppover. Kanskje er det bare et lite dytt i ryggen som skal til, det er ikke alltid det er så mye og det er en skummel tendens å sitte og vente».

3: *«barnehagen har et stort ansvar, men vi er også avhengig av foreldrene. Vi trenger et godt samarbeide med foreldrene. Har erfart tidligere hvor foreldre ikke var interessert i å samarbeide og da blir det vanskelig».*

4: *« ja, vi har et ansvar der. Viktig for både barn og foreldre, og samarbeid med foreldre er veldig viktig».*

Alle informanene var enige om at barnehagen har et stort ansvar for å avdekke eventuelle språkvansker. De sier at et godt foreldresamarbeid er viktig, for uten det vil en ikke kunne få utredet noenting.

Hva er utfordringen

Noen informanter følte veldig på tidspresset og sykefravær i barnehagen. Noen syntes det var slitsomt med mye sykdom og lite tid med barna. Mens andre syntes at de hadde tid nok.

1: *«man må benytte seg av de mulighetene man har, og når det er få barn her kan vi sette oss ned og spille litt. Jeg synes ikke det er så stor utfordring, men det er klart at det er stor forskjell på avdeling med 12 barn og 24 barn. Tenker at vanskeligere å ha oversikten på en så stor avdelingen, selv om man er flere voksne. Selv om det blir 6 barn pr. voksen, så blir din oppmerksomhet delt på mange flere barn. Det er nok roligere og lettere å finne kanskje små lommer hvor man kan gjøre noe på en mindre avdeling».*

2: *«vi har hele tiden smågrupper og får det til på den måten».*

3: *«vi arbeider med barnet. Prøver å finne ut av det i en god periode på ca 1 måneds tid, tar det ut i smågrupper når vi kan. Ikke alltid like enkelt, om det er mange barn. Er det ikke sykdom på avdelingen, går det bra. Språkpedagogen har jo jevnlig grupper og det er bra».*

4: *«det er ganske vanlig at i en barnegruppe så er det de som krever mest, som får mest. Det er en stor kløft av det som de målmessig skal oppnå og hva de skal lære. Det er vanskelig fordi jeg føler mange ganger grunnet sykdom, at jeg ikke får gjort jobben min. Jeg tar vare på barna på en så god måte som mulig, det er liksom daglig omsorg og stell som; gi medisiner, påkledning og innimellom kan en ha fokus på bøker og spill. Det er liksom hele situasjonen med få voksne og når det handler om at barna skal ha tidlig hjelp og den ikke kommer tidsnok, tar det ressurser fra resten av barnegruppa.*

Pedagogene opplevde tiden de har i barnehagen tøff. Mye som skal gjøres, mange arbeidsoppgaver som skal gjennomføres og ikke minst mye administrativt. Jeg merket at det er stor forskjell på hvordan pedagogene følte det, i forhold til hvor mange barn på avdelingen de hadde. Slik som flere uttrykte det at det er forskjell på 12 barn og 24 barn. Selv om det er flere voksne der, er det også flere barn. Det viser seg også at det er høyt sykefravær og på grunn av det, vil avdelingene være underbemannet og da kan det være vanskelig å få gjort det man skal. Slik som informant 4 definerte det; *føler det er en kløft mellom det du skal gjøre og det du får til. Det er veldig deprimerende. Synes at mye kan gå på motivasjonen løs. (___) det er liksom hele situasjonen med for få voksne.*

7.0 ANALYSE OG DRØFTING

Jeg ønsket i denne oppgaven å undersøke hvordan barnehagen arbeider med barn som har språkutvikling eller andre språkvansker og i forhold til flerspråklige barn. Jeg har sett på hva teorien sier, og vil drøfte det opp mot teori og problemstillingen. Utgangspunktet vil være problemstillingen;

«hva slags hjelp får barn i barnehagen som har sen språkutvikling eller andre språkvansker, og hva slags tanker gjør førskolelærerne seg om det er et skille mellom språkvansker og barn som ikke har norsk som sitt førstespråk?»

Jeg vil se på informantenes utsagn, drøfte det opp mot teorien. Jeg vil først se på språkvansker og hva det innebærer for barna, også vil jeg se litt på fremmedspråklige både barn og personalet. Til slutt vil jeg drøfte hva som gjøres i barnehagen om både Tras kartlegging, tiltak som gjøres, foreldresamarbeidet og til slutt hva som kan være vanskelig eller sees på som en hindring.

Egeberg (2012) sier at det å ha flere språk betyr ikke at det er et mer språkvansker blant barn i barnehagen. Han sier videre at en del forskning viser til at flerspråklige barn ikke er mer utsatt enn andre barn, og at barn med språkvansker har like gode forutsetninger som andre barn til å lære seg mer enn et språk (Egeberg 2012 s. 65). Det er likevel slik at de barna som lærer språk samtidig vil ha et bedre utgangspunkt enn når man lærer først morsmål og så andrespråket. Når barna lærer begge språk samtidig, benytter vi begrepet «simultan tospråklighet». Når barna lærer seg først morsmål, så det andre språket, benytter vi begrepet «suksessiv tospråklighet». Barna som lærer to språk suksessivt vil bruke lenger tid enn barn som lærer to språk simultant (Egeberg 2012 s.43).

7.1 Språkvansker:

I de senere årene har det vært en økning av barn som ikke har norsk som sitt førstespråk når de går siste årene i barnehagen. Det kan diskuteres om hva som er skillet mellom språkvansker og vansker som skyldes barn som ikke har norsk som sitt førstespråk. Det har tidligere blitt sagt at barn med språklige eller kognitive vansker vil få flere utfordringer om de skal lære seg flere språk. Nyere forskning viser at dette ikke er tilfellet (Egeberg 2012 s.44).

Fagfolk har likevel en tendens til å anbefale at barn som strever med primære vansker kun skal bruke et språk, og det er som regel norsk (Egeberg 2012 s.44). Dette kan falle uheldig ut spesielt om foreldrene ikke behersker norsk språk. Det viser seg at barn med språklige eller kognitive vansker har like gode forutsetninger for å kunne lære seg mer en et språk, og at de ikke vil komme svakere ut språklig sett enn det som etnisk norske barn med samme type vansker vil gjøre (Egeberg 2012 s.40). Egeberg (2012) sier at barn med språkvansker vil kunne klare seg like godt med en flerspråklig oppvekst enn barn som vokser opp med enspråklig oppvekst (Egeberg 2012 s.40).

Egeberg (2012) viser til at; *de fleste studier av tospråkighet kombinert med primære språkvansker, utviklingshemming eller autisme tyder på at det ikke er noen dobbel vanske, eller at det ikke er noen spesielle negative effekter av å skulle forholde seg til og lære flere språk, spesielt ikke hvis de får muligheten til å utnytte ferdigheter fra førstespråket i innlæringen av andrespråket* (Egeberg, 2012:40).

Det at barn kan få benytte sitt førstespråk er viktig for innlæringen for andrespråket. Det er oppdaget at barn med primære språkvansker har bedre effekt av ordlæring på andrespråket i tospråklige intervensjoner. Det å lære seg flere språk gjør at barnet vil trenge mer tid til å lære seg nye ord og grammatiske konstruksjoner. Barn med språkvansker vil trenge ekstra eksponering og å få god erfaring med både ord og språkformer som brukes. Kvaliteten på de erfaringer barnet får gjennom språklig dialog, vil gi støtte til forståelse og læring av innhold av et ord. Dette vil være viktigere faktorer enn mer tid for eksponering av språket. Dette blir støttet av i flere undersøkelser som er gjort, blant annet undersøkelse utført av Jua & Fuse (2007) (Egeberg 2012:41). For å oppnå gode resultater vil tidlig innsats av barns språklige vansker være generelt veldig viktig. Økt motivasjon for at barna skal kommunisere vil gi større muligheter for språklig utvikling (Egeberg 2012 s.41).

SSV er vansker som spesifikt dreier seg om språkferdigheter. Her vil barnet ha vansker med ulike sider av språket som for eksempel syntaks, morfologi, ordforråd og pragmatikk. Dette til tross for at barnet følger sin normale utvikling, og at det ikke er en annen medisinsk forklaring (Espenakk 2012:47). Det sies også at barn som lærer seg norsk kan til tider bli forvekslet med barn som har SSV. Dette er fordi barn med SSV og barn som skal lære seg norsk, kan ha samme symptomer. Dette bør voksne være oppmerksomme på. Vanskene kan opptre når barnet skal uttrykke seg, og når barnet har vansker med å forstå

hva som blir sagt. Overflateproblemer med norsk grammatikksystem vil også være avgjørende (Espenakk 2012 s. 42). Egeberg viser til forskning av Genesee (2004), som sier at for barn med språkvansker vil det være nødvendig å opprettholde og bruke førstespråket. Barn med primære språkvansker som får presentert det de skal lære først på førstespråket vil senere lettere mestre det også på andrespråket (Egeberg 2012 s.65). Barn vil fåspråknagget å henge språket på når de kan et språk godt. Det er derfor det er viktig at de kan få utvikle sine ferdigheter i morsmålet. Dette støttes av flere teoretikere blant annet Wagner (2011), Valvatne & Øzarp (2008). Alle informantene oppfordret foreldre til å bruke førstespråket med barna. Det som kan være vanskelig og utfordrende her er etter mye omtale i media at foreldrene vil føle at de må snakke norsk med sine barn og dette vil falle uheldig ut og norskutviklingen kan bli dårligere (Valvatne & Øzalp 2008 s.245, Egeberg 2012 s.59). Mange foreldre kan nok føle at de må snakke norsk med sine barn. Det er ikke ukjent at personalet i barnehagen kan også ha samme tanken om det. En av informantene som har kun barn som ikke har norsk som sitt førstespråk på sin avdeling, fortalte at hun erfaringsmessig ikke hadde mer erfaring med språkvansker der enn i avdelinger med etnisk norske barn.

Bydelen jeg gjorde min datainnsamling i samarbeider med både helsestasjonen og PPT. Pedagogisk fagsenter vil henviser videre til PPT om det er nødvendig med mere utredning av barnet. Helsestasjonen kartlegger barn med Språk på 4 års kontrollen, og da i samarbeid med foreldrene. Det kan by på utfordringer når helsestasjonen skal følge opp barns språkutvikling siden de ikke kjenner barna så godt (Valvatne & Øzalp 2008 s.236). Språk 4 som helsestasjonen benytter, ble utarbeidet i 1999, for så å bli revidert i 2008 (Valvatne & Øzalp 2008 s.236). Språk 4 er utarbeidet på norsk, men blir likevel anbefalt å brukes på barn som ikke har norsk som sitt førstespråk. Det sies at foreldrene kan oversette så sant de har gode nok norsk ferdigheter eller benytte seg av tolk. Valvatne og Øzalp (2008) antyder at Språk 4 er lite egnet for barn som ikke har norsk som sitt morsmål da resultater fra skjemaet har vist at det kun er normert for barn som har norsk som førstespråk (Valvatne & Øzalp 2008 s.237). Helsestasjonen vil kunne kontakte barnehagen med foreldrenes samtykke om de skulle avdekkke noen vesentlige vansker. Språk 4 er ment som et forebyggende tiltak for barna på lik linje med Tras. Språk 4 inneholder en bildefoiler som viser bilder av kjente ting fra daglig livet, samt situasjoner som er kjent for barnet. Dette baseres på samtaler sammen med barnet og som vil kartlegge språkforståelse, artikulasjon, ordforklaring, kortidshukommelse, tallbegrep og setningsstruktur.

Barnehagene har en organisering som gjør at det må gå gjennom flere ledd. De pedagogiske lederene vil være de første som opplever en bekymring for barna. De skal observere, kartlegge og legge en plan for videre arbeid i forhold til barnets vansker i sammabeid med øvrige personalet på avdelingen. Ofte hender det at foreldrene tar opp bekymring vedrørende sitt barns språk og at de har merket at det er noe som det ikke skal. Ofte blir, slik som noen av informantene også sa, foreldrene veldig glade når barnehagen tar det opp. Dette er fordi da vet de at barnet blir sett. Ved en bekymring skal pedagogisk leder kontakte fagleder som har ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet. Faglederen skal da i samarbeid med den pedagogiske lederen observere barnet, samtale med avdelingen og eventuelt komme med gode råd og tips for videre arbeid. Neste steg blir at pedagogisk leder må skrive en pedagogisk rapport og henvisning til Pedagogisk fagsenter. Pedagogisk fagsenter vil da sende en fagkonsulent som vil komme og observere barnet og samtale med pedagogisk leder, fagleder, avdelingen og foreldrene. Så vil veien videre bli kartlagt. Skulle det være større bekymringer med barnet, vil henvisningen gå direkte til PPT som vil gjøre en sakkyndig utredning av barnet. Dette må foreldrene godkjenne. PPT vil også ha et møte med foreldrene. Dette er et ganske tungt system. Dette er noe informant 4 uttrykker at;

Tidsmessig er det veldig vanskelig å få til, når man trenger at et barn trenger hjelp med en gang. Så er det så mange prosesser man skal igjennom. Først på avdeling, så foreldrene, så fagleder, så fagsenter og da til slutt eventuelt PPT. Det er som det er en propp i systemet. Synes det er et tungrådd system. Hadde det vært slik at jeg kunne gått rett til styrer og styrer til PPT hadde man sluppet to forsinkede ledd, det er ganske frustrerende og ja, kanskje noe av det vanskeligste».

Det har vært og er fremdeles mye diskusjoner og snakk om Tras kartlegging av barn i barnehagen. Det er mye oppmerksomhet rundt språkferdigheter, både i barnehage og skole. Barnehagen og helsestasjonen har et ansvar for å kartlegge og følge opp barns språkutvikling. Dette kan gi noen utfordringer med barn som ikke har norsk som morsmål, både fordi skjemaet Språk 4 og Tras ikke er beregnet for barn som har et annet morsmål. Det kan også være vanskelig for den som kartlegger ikke har barnets morsmål (Valvatne & Øzalp 2008 s.237).

7.2 Flerspråklige

Har barnehagen personale som har lik språklig og kulturell bakgrunn som barna, vil det være en stor ressurs. Barna vil på den måten både ha voksen de kan identifisere seg med, samtidig som de kan være støttende for barna gjennom språkopplæringen. Flerspråklige assitenter vil også kunne fungere som brobygger mellom barnehagen og foreldregruppen (Spernes & Hatlem 2013 s. 79). Noen av informantene fortalte at hadde de personalet som hadde samme morsmål som de barna de hadde bekymring for ville de hente dem inn på avdelingen og la de være der og leke med barnet og snakke litt med barnet. På den måten kan man både styrke morsmålet og samtidig kartlegge morsmålet. Informantene brukte å spørre foreldrene om hvordan barnas morsmål var, og stort sett sa de at barna snakket godt morsmål: Da det ble spurt mere direkte, ofte ut fra spørsmålene som er i Tras skjema var det ofte at foreldrene ble usikre på hvor godt morsmålet egentlig var. I henhold til Elena Tkachenkos undersøkelse fra 2012 viste det seg at språket til minoritetspråklige ikke brukes som ressurs i barnehagene. Dette burde barnehagene bli flinkere til å benytte seg av om de har den språklige kompetansen i barnehagen. Teorien støtter opp om at morsmålet bør styrkes selv om de er i barnehagen (Egeberg 2012 s.53). Dette kan være med å styrke samholdet med de andre samtidig som det kan gi barn med en annen språklig bakgrunn status i gruppen. Tkachenko (2012) sin undersøkelse viste også at det nå er slik at det ikke er mange barnehager som har tospråklig assistent lenger. Vedeler (1979) påpeker viktigheten med et godt samarbeid i forhold til graden av barnets språkvansker (Vedeler 1979). Alle informantene hadde mange tiltak som de prøvde ut med barna. Informantene ga uttrykk for at de ønsket seg mere veiledning fra eksterne faglige distanser som Pedagogisk fagsenter og PPT.

7.3 Hva gjør de i barnehagen?

I denne delen vil jeg ta for meg kartlegging med Tras, tiltak i barnehagen, foreldresamarbeidet og hva som kan oppleves som utfordrende i en hektisk barnehagehverdag.

7.3.1 Tras

Tras er et verktøy som er omdiskutert og det er fremdeles mange diskusjoner rundt bruken av dette kartleggingsverktøyet. På den ene siden kan det være fordi det ikke har vært nok kunnskap om bruk av verktøyet og at pedagoger derfor bruker det på feil måte, på den

andre siden kan det være fordi man er redde for at pedagogene ikke skal kunne vurdere selv og at det skal bli for skjematisk. Valvatne & Øzalp (2008) sier at kartlegging av språkferdigheter kan være stort sett preget av en kommunikasjonskultur som er uvant for barna. Det kan da gjøre at pedagogen ikke får noe ut av den kartleggingen (Valvatne & Øzalp 2008 s.238). Tras kartleggings skjema er heller ikke beregnet for barn som ikke har norsk som sitt førstespråk. Tras skjema kartlegger kun norsk ferdighetene som barna har (Espenakk 2011). Valvatne & Øzalp (2008) henviser til en etnografisk forskning som er blitt gjort i forhold til kulturell variasjon når det gjelder kommunikasjon med barn (Valvatne & Øzalp 2008:238). Undersøkelsen viser at man må kartlegge med varsomhet, også når det gjelder etnisk norske barn. Når pedagoger skal kartlegge barn som ikke har norsk som sitt morsmål, kan det være krevende for barnet fordi kommunikasjonen kan være vanskelig for barnet og forstå (Valvatne & Øzalp 2008:238). Wagner (2011) sier at Tras kartleggings skjema som ble utarbeidet grunnet manglende kartlegging for barns språkutvikling, og skal gjøres i barns naturlige omgivelser. Dette kan være en grunn til alle diskusjonene som er fordi Tras ikke er blitt brukt på riktig måte. Wagner (2011) sier at det er ikke meningen at man skal løpe rundt med skjemaet gjennom dagen men at spørsmålene til Tras skal sitte i ryggmargen hos den enkelte pedagog. På den måten vil språkutviklingen kunne sees på en helt annen måte (Wagner 2012 s.125). Ulempen med et kartleggingsverktøy som Tras er hvis pedagogen som skal bruke det ikke har nok kjennskap til det. Da kan det bli sett på som helt unødvendig å bruke det. Det er ganske uetisk om pedagoger ikke bruker Tras på en riktig måte. Kunnskap er nøkkelord på alle kartleggingsverktøy (Wagner 2012 s.125). Det er mange barnehager som ikke har fått den nødvendige opplæringen i å bruke Tras.

Tras skjemaet ble oppdatert i 2009 og kom i variant av sirkel uten aldersinndeling som er nevnt i kapittel 4,5. Valvatne & Øzalp (2008) sier at det er skal mere til enn sirkel uten aldersinndeling for å kunne kartlegge barn som ikke har norsk som sitt førstespråk. Dette vil kreve en del mer oppfølging av voksne for å observere og følge med på barnas språkutvikling (Valvatne & Øzalp 2008:238).

Alle informantene sa at de brukte Tras i barnehagen. Informantene har en stor del flerspråklige i sin barnehage. Informant 1 uttalte i begynnelsen av intervjuet at hun følte at det egentlig var bortkastet da det kun sa noe om barnas norskspråklige ferdighet. Det sier ingen ting om deres ferdigheter på førstespråk.

Veilederen om språk i barnehagen (Utdanningsdirektoratet 2013) sier at det har vært og at det fremdeles pågår en voldsom debatt vedrørende vurderingen av språkferdigheter til det enkelte barn i barnehagen. De er bekymret for at det ved bruk av strukturerte kartleggingsverktøy kan svekke betydningen av pedagogens vurderinger og sitt faglige skjønn (Kunnskapsdepartementet 2013 s.39). Det er bekymring for at det ved bruk av slike verktøy, at pedagoger vil øke med et instrumentelt syn på barnas læring og utvikling. Det er derimot mer uetisk å ikke gjøre det som er mulig for å oppdage språklige vansker slik at barnehagen kan sette i gang tiltak (Kunnskapsdepartementet 2013 s.39). Det blir sagt at ferdig strukturerte kartleggingsverktøy kan være med å bidra til at pedagogen oppdager mer enn det som kan sees i hverdagen. En av informantene uttalte at *«tidligere var jeg negativ til Tras men nå ser jeg helt klart nytten av det»*. Bekymringen for mange er at kartleggingsverktøyet kan snevre inn pedagogens mulighet for å se barnet i en helhetlig kontekst. Spørsmålet stilles om barnehagens bruk av ferdigdefinerte kartleggingsverktøy klarer å måle barns språkferdigheter. Finnes det gode nok verktøy til bruk for flerspåklige barn? (Kunnskapsdepartement, 2013:47).

Informantene hadde fokus på barnas språkutvikling og uttalte at de alle kunne merke godt om noen skilte seg litt ut på en eller annen måte, enten språklig eller sosialt. Informantene prøvde å undersøke hvordan førstespråket var for å få en liten pekepinn på om det kunne være noe med språket. En av informantene sa at det ikke alltid var like enkelt å vite om det kunne være reelle språkvansker eller om de bare manglet de norske ordene. De opplevde det som ganske tidkrevende å bruke denne type kartleggingsverktøy.

I forhold til Tras er det viktig å finne måter som kan være lett å kartlegge på. Olvik & Valle (2005) sier at språksprell er et opplegg som kan være fint å bruke i forhold til Tras kartlegging. Språksprell er en tiltakspakke for fokus på språkutviklingen som vil være med å øve opp språklig bevissthet (Olvik & Valle 2005:70).

Tilstedeværende voksne er en nødvendighet for å kunne observere barna. En av informantene var opptatt av å ta notater jevnlig gjennom dagen. På den måten vil barnehagen vite hva om det er noe endring i forhold til barnets språkutvikling. Kartlegging kan skje på flere måter, både gjennom å ta notater, og skrive logg og bruke Trasskjema og gjennom samtaler med barnet. Det er viktig at dette gjøres ut fra et positivt og et helhetlig syn på barnet. Liv Gjems (2011) sier at uansett hvor mye kartlegging og observasjoner personalet gjør så må vi ikke glemme viktigheten av nærhet med barnet og den daglige

samtalen (Gjems 2011 s. 39). Liv Gjems (2011) kaller hverdagssamtalen den glemte læringsarena. Dette er samtaler som foregår i det daglige, og er alminnelig og skjer kontinuerlig gjennom barndommen. Barna deltar i språklige interaksjoner gjennom dagen i barnehagen, både med andre barn og med voksne. Gjems (2011) sier at den daglige samtalen muligens er den beste læringsarenaen vi har i barnehagen, men den har fått lite interesse i forskningen (Gjems 2011 s. 40). Vygotsky (1978) mener at det er i førskolealder at barn blir presentert for akademiske diskurser. Dette skjer gjennom hverdagslige samtaler (Gjems 2011:43). Barn vil lære hvordan de kan bruke ord og begreper. I en hverdagssamtale vil pedagogen kunne trekke frem nye ord og barna gjør seg gode nye erfaringer og utvikler sitt ordforråd.

Et problem er det når ikke barn blir fanget opp tidsnok. Dette kan skyldes flere forhold, men noen barn kan være vanskelig å oppdage. På dette grunnlaget er det nødvendig at barnehagen legger opp til allment forebyggende praksiser som vil si at normalpedagogikken tilpasses barn som er i risikozonen. Da kan barnehagen forebygge uten å stigmatisere enkeltbarn eller enkeltgrupper (Hagtvet 2004 s.186). For å gi barn et godt grunnlag for læring er språkstimulering et viktig tiltak. Måten å få det til på vil være strukturert arbeid og et reflektert personale. Barn skal ha varierte opplevelser som vil gi dem mange positive erfaringer om hvordan språket kan brukes til kommunikasjon. Barna må få erfaring med at språket kan brukes for å uttrykke egne tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet 2006-2007).

«En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet til å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2006:32).

Dette betyr at det å gå i barnehagen ikke er nok i seg selv, men at det kreves et kompetent personalet og kvalitet over arbeidet som gjøres. Gode samtaler bør ikke være vanskelig å gjøre i barnehagen hvor barna er mange timer om dagen. Gode samtaler vil være et av de virkemidlene som kan være lettes å gjennomføre for barnehagen. Hva slags tiltak barnehagen setter inn vil komme mer frem i neste kapittel.

7.3.2 Tiltak i barnehagen for barn med lite norsk språk.

Det var mange gode tiltak og gode refleksjoner som kom frem fra informantene. Som nevnt over trekker Gjems (2011) frem betydningen av hverdagssamtalen i barnehagen og påpeker at det ikke må glemmes (Gjems 2011 s.43).

Gjems (2011) definerer samtalen som; *en samtale kan defineres som en konsentrert språklig interaskjon som finner sted når to eller flere deltagere er vendt mot de samme perseptuelle eller mentale fokus* (Gjems 2011:18). Åpne spørsmål under en samtale vil være viktig for at barna skal få frem sin refleksjon i samtalen. Åpne spørsmål vil være spørsmål som ikke har noen svar, men at de kan tenke ut svarene selv. Dette vil være med å oppmuntre barn til å være delaktige i samtalen (Gjems 2011 s.43). Veilederen (2013) for språk i barnehagen sier at for noen kan det være krevende med hverdagssamtaler da det kreves oppmerksomhet og mental tilstedeværelse. Selv i en hektisk hverdag, bør hverdagssamtaler være en prioritet og samtalen vil være en nyttig språkstimuleringstiltak og riktig bruk av ressurser. For barn som sliter med taleflyten sin vil tid være et viktig element for samtalen (Kunnskapsdepartementet 2013 s. 11).

Et av mine spørsmål i intervjuet var hva slags tiltak som ble gjort i barnehagen og hvem som utførte de ulike tiltakene. Informantene var åpne for at assistentene kunne ha språktrening med barna, men da må interessen være der og det må med veiledning fra en kyndig pedagog. Pedagogene har mange andre arbeidsoppgaver som tar dem en del vekk fra avdelingen. Og at assistentene kunne delta i språktreningen ville lette deres arbeidsbyrde???

To av informantene kunne fortelle om bruk av bøker som meget gode strukturerte språkaktiviteter med barna på avdelingen. Bøker og boklesing var et av tiltakene som alle informantene snakket om. Dette er et tiltak som bydelen arbeider med i alle sine barnehager. Alle barnehagene får mange bøker fra bydelsadministrasjonen til utlån for foreldre og barn. Dette er en viktig aktivitet rettet mot språkstimulering av barna. Dette tar utgangspunkt i kunnskapen man har fått om språkutvikling og språkstimulering når det gjelder både etnisk norske barn og barn som ikke har norsk som sitt morsmål (Hoel, Oxborough & Wagner 2011 s.54). Boklesing i barnehagen vil desuten være et fantastisk forebyggende tiltak for senere lese- og skrivevansker i skolen. Tidlig etablering av lesekultur i barnehagen vil være av verdi og god tidlig innsats for alle barn i barnehagen.

Informantene sa tydelig at de var veldig fornøyd med dette konseptet og at det gagnar alle barna i barnehagen. Bøker kan brukes på så mange måter, og det kan være samlingspunkt for alle. Etablering av tidlig lesekultur vil være ressurs når barna starter i skolen. En av informantene fortalte at bøker ble også presentert på foreldremøter, foreldresamtaler og foreldrekaffe i barnehagen. På foreldrekaffe kunne informanten lese bok for alle og fortelle om viktigheten av bøker. Aagre (2011) er også opptatt av at foreldre får god kjennskap til avdelingens rutiner og hva barnet er opptatt av (Aagre 2011 s.180).

Solstad (2011) sier at barna skaper sin egen mening ut i fra teksten / bildet i boken når de er aktive med og snakker om boken. Å lese en bok handler ikke bare om avkodning av teksten men det handler også om å forstå samspillet mellom aktørene og samtalen de får om innholdet i bøkene (Solstad 2011 s. 98). På en måte vil bøker være en flott språklig aktivitet men det kan samtidig by på en del utfordringer. Det vises til at barn som er lite språklige, for eksempel barn med språkvansker eller barn som har et annet språk, har lett for å velge bort aktiviteter som krever språklig engasjement (Hoel et. al 2011 s. 132). Dette krever mye engasjement fra en voksen person og strukturerte leseaktiviteter kan være et godt redskap for å gi barna tryggheten de trenger for å kommunisere med omgivelsene (Hoel et. al 2011 s. 132). To av informantene nevnte at de brukte mye språkesker med konkrete. Språkeskene er esker med ulike gjenstander oppi som kan brukes til å visualisere og konkretisere begreper. Språkesken kan brukes til eventyr, bøker eller for å lære om begreper ved at barna får en fin erfaring med det som er konkret. Dette er spesielt fint for barna som ikke har norsk som sitt førstespråk. Mange barn opplever spenning ved bruk av språkeske (Høigård, Mjør, Hoel 2009 s. 65). Språkstimuleringsmaterieill kan være både bra og dårlig. Det handler om på hvilken måte materialet blir brukt og det er viktig å skape en engasjerende samspill mellom aktørene (Høigård et. al. 2009 s. 65).

Olvik & Valle (2005) sier at det er viktig å leke med språket (Olvik & Valle 2005 s. 17). Olvik og Valle (2005) som har skrevet boken om språksprell, sier at selv om opplegget kan være strukturert, vil barna selv oppleve det som gøy, da de kan tulle og tøyse med språket. Det er gjort forskning på at rim og regler har stor betydning for senere leseferdigheter i skolen (Olvik & Valle 2005 s.18). En av informantene fortalte at i barnehagen brukte de mye rim og rytme. Informanten sier at; *«rim og rytme er viktig for å få inn rytmen i språket. Selv om man ikke forstår ordene i rim og reglene så får man rytmen inn i språket og det er viktig, samt at man får inn dynamikken i språket»*.

Samtalen med barna er en av de viktigste språklæringsaktiviteten i barnehagen. Gjems (2011) er opptatt av at samtalen ikke må bli glemt. Denne formen for språklig interaksjon

er viktig for barnets læring. Samtalen kan finnes overralt og utføres overalt. Den kan gjøres i både planlagte og ikke planlagte situasjoner, inne og ute. Denne aktiviteten er alminnelig og naturlig og den foregår kontinuerlig gjennom hele dagen (Gjems 2011 s. 43).

Gjems (2011) sier at dette er en av de viktigste læringsarenaen som er i barnehagen, men den har fått lite oppmerksomhet både i utdanning, praksis og i forskning (Gjems 2011 s.41). Wong Fillmore og Snow (2000) sier at siden barn i barnehagealder ikke leser må de skaffe seg sin kunnskap på en annen måte og det blir gjennom menneskelig dialog. De er avhengig av voksne som deltar i sin samtale og støtter dem i det de er opptatt av (Gjems 2011 s.44). Barn lærer språk gjennom å bruke språket, og dette må være i språklige interaksjoner med mer erfarne barn eller voksne (Gjems 2011 s.41). Det sies at når barn starter i barnehagen lærer de språk, men det er ikke fult så enkelt. Det trenger å være en språklig interaksjon og et menneske som viser interesse for barnets interesser. Det er ikke nok bare å gå i barnehagen for å lære et nytt språk, det må være en bevisst handling fra en voksen. Det sies at barn lærer språk av andre barn. Det kan være sant, men det kreves da at det barnet er språklig aktiv på en bra måte og at barnet har en god språkkompetanse. På den andre siden vil det være uetisk om voksne tenker at barn kan lære barn språk når dette er den voksnes ansvar. Barn lærer språk når de har støtte fra en erfaren språkbruker (Gjems 2011 s. 42).

7.3.3. Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er et av de viktigste arbeidsoppgavene som er i barnehagen. Dette vil være ekstra viktig i det flerkulturelle arbeidet i flerkulturelle barnehager. Dette fordi at det kan være ulike foreldregrupper med ulike behov og snakker ulike språk. Gjervan (2006) sier i temahefte om språklig og kulturelt mangfold:

«foreldre og barnehagens personalet har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling. Det daglige samarbeidet mellom hjem og barnehage må bygge på gjensidig åpenhet og tillit. Foreldre må kunne stole på at de kan ta opp det som oppta dem i forhold til barnet og barnehagen, selv om det skulle innebære kritikk» (Kunnskapsdepartementet, 2006:40).

Barnehagen vil være et viktig møtested for foreldrene. Et sted hvor foreldrene vil få informasjon om barnas hverdag og trivsel. Ansatte og foreldre kan ha ulike synspunkter som gjør at samarbeidet kan by på en del utfordringer. På en måte kan forskjellige kulturer og religion by på en del etiske utfordringer. Barnehagene møter barn og foreldre preget av

et mangfold når det gjelder religion, livssyn, etnisitet og tradisjoner. På den andre siden så vil et bredt mangfold være et spennende innslag i barnehagen både i forhold til språk og kultur.

Foreldre samarbeidet kan være en utfordring, spesielt i forhold til det språklige, etiske og religiøse. Språklig samarbeid kan by på utfordringer om de ikke har gode nok norsk kunnskaper. Det kan fort bli misforståelser om en ikke forstår hverandre. På den andre siden kan barnehagen benytte seg av tolk i foreldresamarbeidet noe som kan være både positivt og negativt. På den positive siden kan det være bra med tolk for kommunikasjonen sin del og for å få riktig informasjon. Men på den andre siden så kan det være negativt om ikke tolken oversetter riktig informasjon. Dessuten så kan det være at ikke alle foreldre ønsker å ha med tolk, og det kan være utfordrende i seg selv. Tolkens oppgave vil være å sikre at alle får en god kommunikasjon (Egeberg 2007 s. 37). Informantene hadde forskjellige erfaringer i forhold til foreldresamarbeid. Dette viste seg spesielt når det oppsto vansker for barnet. Ikke alle synes det er enkelt å forholde seg til. En av informantene opplevde at foreldre hadde en annen reaksjon når det var vansker med det sosiale samspillet for barna enn når det var språklig. Det virker som foreldre er mer bekymret for det sosiale samspillet enn for språket. Aagre (2011) sier at barnehagene baserer seg på forskjellige kanaler for å kommunisere med foreldre. De formaliserte kanalene er foreldremøte som retter seg mot alle foreldrene, og foreldresamtalen som retter seg mot enkelt foreldre, mor og far. Likevel er det den dagligdagse hente og bringe situasjonen som vil være viktigst for foreldresamarbeidet. Her vil man ha mulighet for dagligdags informasjon om barnet (Aagre 2011 s. 180). Denne formen kan også by på utfordringer, da tiden ofte er knapp ved levering og henting. Pedagoger arbeider også til forskjellige tider, så det er ikke alltid de møter foreldrene. To av informantene fortalte om hvordan de trakk med foreldrene inn i språkprosessen og språktreningen med barna. Det var et bevisst valg at foreldrene ble informert om viktigheten av dette arbeidet og gjorde at de kunne jobbe parallelt med språket både hjemme og i barnehagen. En av informantene fortalte at de lagde en arbeidsplan som gjorde at foreldrene kunne jobbe språktrening hjemme parallellt med arbeidet i barnehagen. På den måten kunne de samarbeide om like ord og begreper både på førstespråket og andrespråket samtidig. Barna signaliserte i barnehagen at de gjenkjente ordene og begrepene, og da forsto personalet at dette hadde de jobbet med hjemme. I følge Egeberg (2012) er det å jobbe med parallelt med begge språkene den beste måten for barnet å lære seg norsk på. Dette vil gi et veldig godt resultat

for barna (Egeberg 2012 s. 65). Informantene som gjennomførte dette arbeidet hadde gjort seg gode erfaringer. Det viser seg ofte at foreldrene har gjerne samme bekymring som barnehagen har. En av informantene fortalte at avdelingen hadde jevnlig foreldrekafe.

Da ble det vist og fortalt om hva avdelingen hadde jobbet med i en periode. Det ble ofte snakket om bøker, lest bøker under foreldrekaffen, ble vist fram bilder om hva de hadde gjort. Informanten på denne avdelingen brukte mye tid sammen med foreldrene og fortalte om hvor viktig språkarbeidet er og da morsmålet for foreldrene. Informanten var tydelig på at jo mer barna kan av morsmålet, jo lettere lærer barnet norsk. Dette er også i tråd med det teorien sier om bruke av morsmål (Wagner 2011, Egeberg 2012). Informanten oppfordret foreldrene til å være språklig aktive med barna ved å snakke om hva de gjør og skal gjøre. Informantene oppfordret foreldrene til å bruke morsmålet og påpekte at det ikke går ut over norskinnlæringen. Dette er veldig viktig, da jeg tror det er en del foreldre med et annet morsmål som tror at det å bruke morsmålet vil ødelegge for norskinnlæringen. Informanten oppfordret foreldrene til å lese bøker for barna, spille spill, bruke terning og snakke om bilder i boka. Det er viktig å benevne alt de gjør og å være språklig aktiv. Informanten brukte å ha med spørsmål fra Tras skjema på foreldresamtaler fordi da kunne informanten spørre foreldrene om barna kan både det ene og det andre på morsmålet. Ofte så sa foreldrene at barna kunne morsmålet godt, men når man gikk litt detaljert inn på hva de forskjellige spørsmålene betød, så var de noen ganger litt usikre og ville sjekke det opp. Dette oppleves som et godt foreldresamarbeid, og det viser at foreldrene lett får tilitt til den pedagogiske lederen. Det har også vært mye diskusjon om flerspråklige skal benytte morsmålet sitt eller om de skal snakke norsk med barna. Denne diskusjonen har kommet etter at det viser seg at barna snakker dårlig norsk når de starter i skolen. Mange foreldre snakker norsk med sine barn, uansett om de har et annet morsmål. Flere ulike teoretikere sier at dette er uheldig for barna, spesielt hvis foreldrene ikke behersker språket godt nok (Egeberg 2007 s. 21, Valvatne & Øzalp 2008 s. 244). På den ene siden så tenker jeg at foreldrene vil barnet sitt det beste, men på den andre siden så vil dette være uheldig for barna og gi barna ennå dårligere språklig erfaring (Egeberg 2007 s.21). Egeberg (2012) sier at morsmålet er hjertens språk og det språket foreldre kan forklare med (Egeberg 2012 s. 86). Andre informanter syntes det var veldig forskjellig hvordan foreldresamarbeidet var. En av informantene sa at det var både gode og dårlige erfaringer. Alle informantene ga uttrykk for at morsmål er viktig. De oppfordret foreldrene til å snakke morsmål med barna.

Egeberg (2012) sier at om foreldre får opplæring i språkstimulering på morsmålet vil det være mere effektivt som tidlig tiltak enn om barnet får trening med en logoped (Egeberg 2012 s. 94). Det kan styrke språket til barna dersom hjemmet og barnehagen samarbeider om tema de arbeider med i barnehagen.

7.3.4 Hva gjør dette vanskelig eller skaper hindring

Mangelen på førskolelærere merkes i barnehagen. Statistikken fra Kunnskapsdepartementet sier at det mangler 4000 førskolelærere. Regjeringen har i den forbindelse utarbeidet et strategihefte for å rekruttere, beholde og øke kompetansen hos personalet i barnehagen; «Kompetanse for framtidens barnehage». Dette strategi heftet gjelder for 2014 – 2020 (Kunnskapsdepartementet 2013 s. 5). Regjeringen sier videre at et godt barnehage tilbud for barnet avhenger av kompetansen til personalet. Informantene jeg intervjuet hadde forskjellig fartstid i barnehagen. Alle hadde grunnutdanning som førskolelærere, og to av informantene har i tillegg etterutdanning både innenfor spesialpedagogikk og i språkarbeid. Informantene som hadde etterutdanning følte de hadde bra nok kompetanse til den jobben de skulle utføre. Regjeringen tar også opp gjennom hefte om «Kompetanse om fremtidens barnhage» om etterutdanning av personalet (Kunnskapsdepartementet 2012). Informantene var ikke alle helt sikre på om det er nok om språk og språkvansker i grunnutdannelsen. Flere av informantene følte det burde vært mer om språkutvikling og språkvansker, og om hva man bør forvente. De følte at kartleggingsverktøy som Tras burde det også ha vært mer av. Men, det kan også være at arbeidsstedet kan være ansvarlig for denne opplæringen. En av informantene fortalte at det hadde blitt gitt opplæring i det da informantene startet i sin barnehage. Informantene fortalte at det var en assistent som lærte opp informantene, og assistenten hadde fått den opplæringen fra en språkpedagog. I Oslo kommune er det nå satt i gang et kjempe språkløft med Tras kurs for alle ansatte. Det er også noen pedagogiske ledere og fagledere som får tilbud om et etterutdanningskurs om språkutvikling. Det kan tenkes det kanskje ville vært bedre å sette inn flere pedagoger i barnehagen istedenfor å bruke pengene på disse kursene. En av informantene var veldig oppgitt over sykdom blant personalet og hvordan det påvirket arbeidet som skulle gjøres. Det mest ideelle burde være flere pedagoger i barnehagen. Det burde også vært lettere å få inn vikar raskere ved behov enn slik det er i dag, når barnehagen må vente i 16 dager før en vikar kan settes inn. Jeg tenker at barne størrelsen i en avdelingen vil ha ganske mye å si. I forhold til informantene merket jeg at de som hadde avdeling med 12 barn, fikk til å gjøre

en del. Informant 1 sa at vi finner alltid litt tid til å gjøre noe. Informantene som hadde flere barn på avdelingen merket at det var vanskeligere å få gjort noe, fordi det ofte var sykdom. Ut i fra min undersøkelse så viser det seg at det er stor forskjell på 12 barn, 18 eller 24 barn på avdelingen. Det viser seg at for informantene som hadde 12 barn på avdelingen viste til at de fikk til ganske mye med språktrening med barna. Alle viste til gode metoder, men synes alikevel at de bemerket seg med at det var strukturert på avdelingen. Når jeg skal da oppsummere dette så viser det seg i både teorien og med informantene at tidlig språkstimulering har god effekt for barnas språkutvikling. Systematisk arbeid i barnehagen, daglige samtaler for å øke barnas ordforråd og begreper. Barna får nye knagger å henge språket på.

8.0 Avsluttende refleksjoner:

I denne masteroppgaven har jeg satt meg inn i teori om språk og språkvansker og om det flerkulturelle aspektet. Bakgrunnen for dette arbeidet var at jeg ønsket å belyse hvordan barnehagen arbeidet med språk og flerspråklige barn og synliggjøre det. Språkvansker kan påvirke barnet både språklig og sosialt, og dette vil kunne få senere konsekvenser i skolen og på livskvaliteten. Forskning av barn med språkvansker er derfor veldig viktig.

Forskning av flerspråklig barns språkutvikling er også viktig. Teorien viser til at det ikke er skadelig for barns andrespråksutvikling å benytte morsmålet sitt i barnehagen (Egeberg 2012 s. 59). Det kan være avgjørende for barnet om personalet har den kompetansen de trenger for å kunne sette inn riktig tiltak. Tidlig innsats har gått som en rød tråd igjennom hele oppgaven, og dette er utrolig viktig. Forebygging og tidlig innsats er nøkkelord.

Jeg har intervjuet fire førskolelærere som alle jobber som pedagogiske ledere på storbarns avdelinger. Alle informantene jobber i det Gjervan (2006b) definerer som veldig flerkulturelle barnehager. Undersøkelsen har gitt meg svar på min problemstilling; *hva slags hjelp får barn i barnehagen som har sen språkutvikling eller andre språkvansker, og hva slags tanker gjør førskolelærerne seg om det er et skille mellom språkvansker og barn som ikke har norsk som sitt førstespråk?*

Informantene har delt deres erfaring og tanker med meg, og de har gitt meg gode svar som jeg kunne finne tilbake til i teorien. Informantene var opptatt av å møte barna på en fin måte. De var opptatt av å finne ut av hva slags vansker barnet hadde, og prøve ut flere tiltak for å hjelpe det. De var åpne om arbeidet med det flerkulturelle og det var full enighet om at det å ikke ha norsk som førstespråk ikke er en språkvanske.

Jeg har prøvd å belyse i hvilken grad barnehagen kan bidra til å forebygge sen språkutvikling og andre språkvansker. Forskning viser at språkvansker er utbredt hos barnehagebarn og at tidlig tiltak og forebygging kan være med å minske språkvanskene. Alle informantene arbeider i samme bydel sentralt på Østlandet og har de samme føringene å forholde seg til på bydels nivå. Ut i fra undersøkelsen så viser det seg at barnehagen som jeg intervjuet har gode strukturerte språklige aktiviteter. Det skilte seg noe ut og det viser seg at det har noe å si om hvor mange barn avdelingen har. Sykdom blant personalet var også noe som kom frem i denne undersøkelsen, og at det blir vanskelig å forholde seg til

alle mål de har i barnehagen. Alle informantene brukte systematisk kartlegging som Tras for å avdekke språkvansker hos barna. Det var enighet hos informantene om bruk av Tras da det kan gi en informasjon om barnets sosiale del. Min sluttkommentar er at jeg opplever informantene som reflekterte og interessert i språkarbeid. De hadde mange gode tiltak som ble gjort i barnehagen. Utfordringene var med sykdom i personalet. Det burde vært prioritert flere pedagoger i barnehagen når vi ser hvor viktig språkarbeidet er for barna og for deres videre læring i skolen.

Litteraturliste

- Aagre, Willy. (2011). Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtale.: *Barns læring om språk gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. I. Gjems, Liv & Løkken, Gunnvor (Red.), (s. 176 – 201). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bele, Irene Velsvik. (2008). *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utforminger*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Befring, Edvard. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*, 3 utg. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, Edvard. (2002). *Forskningsmetode, Etikk og Statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bloom, Lois,. Lahey, Margaret. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bjørnsrud, Halvor., Nilsen, Sven (red). (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, Ivar (Red.) (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Buli-Holmberg, Jorun. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I. Bjørnsrud, Halvor., Nilsen, Sven. (Red.) (s. 71 – 84). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Forlag.
- Brinkmann, Svend., Tanggaard, Lene. (2010). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Espenakk, Unni., Frost, Jørgen., Høigaard., Klem, Marianne., Monsrud, May-Britt., Ottem, Ernst., Horn, Erna., Rygvold, Anne-Lise., Engen, Liv., Helle, Hildbjørg., Kausrud, Torhild., Koss, Marit Molund., Utgård, Turid. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.

Dalen, Monica. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalland, Olav. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk.
Egeberg, Espen. (2012). *Flere språk – flere muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Egeberg, Espen. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov, en bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Espenakk, Unni., (Red.) Frost, Jørgen., Færavaag, (Red.) Margaret Kleppstad., Horn, (Red.) Erna., Løge, Inger Kristine., Solheim, Ragnar Gees., Wagner, Åse Kari H. (2011). *Tras. Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitet i Stavanger.

Frost, Jørgen., Færavaag, Margaret Kleppstad., Horn, Erna., Espenakk, Unni. (2011). Hva er Tras og hvordan brukes det? I. Espenakk, Unni., (Red.) Frost, Jørgen., Færavaag, (Red.) Margaret Kleppstad., Horn, (Red.) Erna., Løge, Inger Kristine., Solheim, Ragnar Gees.,

Wagner, Åse Kari H. *Tras. Observasjon av språk i daglig samspill*. (s. 9 – 15). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.

Fuglseth, Kåre., Skogen, Kjell. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gjems, Liv. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena.: *Barns læring om språk gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. I. Gjems, Liv & Løkken, Gunnvor (Red.), (s. 43 – 67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gjervan, Marit. (2006b). *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hagtvet, Bente Eriksen. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Holmberg, Jorun Buli. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker. Muligheter for alle*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høigård, Anne., Mjør, Ingeborg., Hoel, Trude. 2009. *Temahefte som språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Helland, Turid. (2012). *Språk og dysleksi*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hoel, T., Oxborough, Gunn Helen Ofstad., Wagner, Åse Kari H. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kibsgaard, Sonja., Husby, Olaf. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar., Brinkmann, Svend. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kleven, Thor Arnfinn., Hjordemaal, Finn., Tveit, Knut. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014 – 2020*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas. (2012). *Elever med lese - og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm AS
- Moen, Torill og Ragneheidur. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademisk forlag.
- Monsrud, May-Britt. (2013). *Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov*. I. Bjerkan, Kirsten Meyer., Monsrud, May-Britt., Thurmann-Moe, Anne Cathrine.

Ordforråd hos flerspråklige barn, pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer. (s. 103 – 128). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Mørland, Bodil (red.). (2006). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nilsen, Vivi. 2012. *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Olsvik, Lise & Valle, Anne Marit. (2005). *Språksprell i barnehagen og skolen. Metodisk og teoretisk veiledning om skriftspråkstimulering og leseopplæring.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Valvatne, Helene., Ferruh, Øzalp. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøvers holdninger og handlinger har stor betydning. I. Otterstad, Anne Merete (Red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt.* (s. 231 – 251). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, Maj Britt. 2010. *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Universitetsforlaget.

Repstad, Pål. 2007. *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.* Universitetsforlaget.

Rygvold, Anne-Lise (2008). Språk- og talevansker. I. Rygvold, Anne-Lise., Ogden, Terje. *Innføring i spesialpedagogikk.*(s. 212 – 254). Oslo: Gyldendal Akademisk

Rygvold, Anne-Lise. (2012). Språkvansker hos barn. I. Befring, Edvard., Tangen, Reidun. (Red.) *Spesialpedagogikk.* (s. 323 – 339). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sandvik, Margareth., Spurkland, Marit. (2012). *Lær meg norsk før skolestart.* Cappelen Damm Akademisk.

Solstad, Trine. (2011). Litterære samtaler i barnehagen.: *Barns læring om språk gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. I. Gjems, L & Løkken, Gunnvor (Red), (s. 92 – 118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Spernes, Kari., Hatlem, Marianne. (2013). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Thagaard, Tove. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

Thurmann-Moe, Anne Cathrine. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I. Bjerkan, Kirsten Meyer., Monsrud, May-Britt., Thurmann-Moe, Anne Cathrine. *Ordforråd hos flerspråklige barn, pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. (s. 63 – 86). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, Aksel. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk., språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Valvatne, Helene., Sandvik, Margareth. (2002). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Valle, Anne Marit., Olvik, Lise. (2005). *Språksprell i barnehagen og skolen. Metodisk og teoretisk veiledning om skriftspråkstimulering og leseopplæring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Vedeler, Liv., Horn, Erna. (1984). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tenkning og tale* (Thought and language). Oslo: Gyldendal akademisk (The massachusetts Institute of Technology).

Wagner, Åse Kari H. (2011). Barn med flere språk. I. Espenakk, Unni., (Red.) Frost, Jørgen., Færavaag, (Red.) Margaret Kleppstad., Horn, (Red.) Erna., Løge, Inger Kristine.,

Solheim, Ragnar Gees., Wagner, Åse Kari H. *Tras. Observasjon av språk i daglig samspill.* (s. 123 - 131). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.

Wagner, Åse Kari H. (2011). Lesefrø prosjekt. I. Espenakk, Unni., (Red.) Frost, Jørgen., Færavaag, (Red.) Margaret Kleppstad., Horn, (Red.) Erna., Løge, Inger Kristine., Solheim, Ragnar Gees., Wagner, Åse Kari H. *Tras. Observasjon av språk i daglig samspill.* (s. 133 - 137). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.

Øzerk, Kamill. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet.* I. Haugen, Richard., Larsen, Ann Kristin., Skogen, Eva., Øzerk, Kamill., (red.), Oslo: Høyskoleforlaget.

Elektronisk kilde:

Meld. St. 16 (2006 – 2007). (2006).og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

Meld. St. 18 (2010 – 2011) (2011)...*Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?regj_oss=1&id=639487

Meld St. 23 (2007-2008) (2008) *Språk bygger broer.* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?regj_oss=1&id=512449

Meld. St. 24 (2012-2013) (2013). Framtidens barnehage. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?regj_oss=1&id=720200

Meld. St. 41 (2008 – 2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?regj_oss=1&id=563868

Aukrust, Vibeke Grøver. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo. Hentet fra: http://scholar.google.no/scholar?start=20&q=barn+med+spr%C3%A5klige+utfordringer&hl=no&as_sdt=0,5

Lervåg, Arne., Melby-Lervåg, Monica. (2012). *Vil forebygge lesevansker hos barn med norsk som andrespråk*. Neste steg nr. 2 – 2012. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/viten/Store-forskjeller-i-sprakforstaelse-mellom-en-og-tospraklige-barn-7379600.html#.U2SwhvY4XIU>

Lervåg, Arne & Melby-Lervåg, Monica. 2013. *Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn*. A Viten. 27.11.2013. Hentet fra: http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6263:0:25,6650&MainContent_6263=6464:0:25,6651&List_6212=6218:0:25,6656:1:0:0:::0:0

Mor-barn undersøkelse. (2008). *Forsinket språkutvikling*. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen. Oktober 2008. Folkehelseinstituttet.

Hentet fra: http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_6465&Main_6157=6261:0:25,6733&Content_6465=6259:106369:::0:6269:1:::0:0

Tkachenko, Elena. (2012). *Språk brukes ikke som ressurs i barnehagene*. Forskning.no. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/desember/342221>

Vedlegg 1.

Masterprosjekt - forespørsel!

Jeg er masterstudent i studiet spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Det er et krav i studiet om at man foretar en undersøkelse som skal være grunnlag for en masteroppgave.

Tema for min masteroppgave er: **Språkvansker i barnehagen.**

Jeg har en problemstilling som følger:

Hva slags hjelp får barn i barnehagen som har sen språkutvikling eller andre språkvansker, og hva slags tanker gjør førskolelærerne seg om det er et skille mellom språkvansker og barn som ikke har norsk som sitt førstespråk?

Jeg ønsker å undersøke hva slags tanker pedagogisk leder gjør seg omkring dette temaet som jeg anser som veldig viktig.

For å få svar på mitt spørsmål har jeg følgende underspørsmål:

- *Hva er språkvansker?- Er språkvansker mer utbredt blant barn som ikke har norsk som sitt førstespråk enn etnisk norske barn?- Hvordan kartlegges språkvansker i barnehagen?*
- *Hva slags tiltak gjøres i barnehagen for barn med språkvansker?*

Målet med denne masteroppgave er å undersøke hvordan barnehager arbeider med språkvansker på en avdeling. Jeg vet det gjøres mye bra med språk i barnehagene og ønsker å samle noe av den kunnskap og erfaringer som finnes ute i feltet. Jeg ønsker å intervju pedagogiske ledere ved storbarnsavdelinger om hva slags hjelp barn får i barnehagen med sen språkutvikling eller andre språkvansker.

For at denne undersøkelsen skal kunne gjøres håper jeg at førskolelærere vil stille opp til et intervju. Alle opplysninger som kommer fram blir behandlet konfidensielt. Det skal ikke være mulig å bli gjenkjent på det som kommer frem i oppgaven. Det er frivillig å være med på intervjuet og dette vil bli forsvarlig oppbevart og utilgjengelig for andre. Jeg vil benytte lydopptaker under intervjuet og dette vil bli forsvarlig oppbevart og utilgjengelig for ande. Grunnen til at jeg ønsker å benytte lydopptaker er at da kan jeg fult og helt konsentrere meg om selve intervjuet. Lydopptaket blir transkribert i etterkant og dette vil bli slettet når master oppgaven er ferdig.

Jeg håper du vil delta i dette prosjektet og ser frem til et hyggelig møte og intervju. Håper på et snarlig svar.

Med hilsen Marie Anne Ski

Tlf: 99245251, e-post: mskib@start.no

Vedlegg 2.

Samtykkeerklæring

Jeg gir med dette samtykke til å bli intervjuet i forbindelse med masteroppgaven til Marie Anne Ski. Temaet for oppgaven er språkvansker i barnehagen og hva slags hjelp barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker får i barnehagen.

Intervjuet vil i hovedsak omhandle pedagogiske leders tanker, erfaringer og holdninger omkring dette temaet.

Intervjuet regnes med å vare i omtrent 1 times tid. Det vil bli gjort lydopptak. Lydopptaket vil bli transkribert (fra lyd til skriftlig form) i etterkant. Lydopptak og transkriberte materialet vil bli slettet så snart masteroppgaven er ferdig sensurert. Oppgaven er planlagt med innlevering 15. mai 2014

Det vil ikke være mulig å spore tiltake til verken informanten eller barnehagen. All informasjon vil bli behandlet anonymt.

Jeg kan når som helst trekke meg fra intervjuet. Informasjonen som da er gitt vil bli slettet. Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i dette studiet.

Ta kontakt med meg på mail: mskib@start.no eller telefon 99245251 eller min veileder Eline F. Wiese på mail: eline.f.wiese@hiof.no, om det skulle være noe.

Dato:

Navn:

Vedlegg 3.

Intervjuguide 1

Intervjuspørsmål:

Språkvansker i barnehagen – flerspråklighet, er det en språkvanske?

1. hva slags tanker gjør du deg om språkvansker
 - hva slags erfaring har du med språkvansker
 -
2. hvordan oppdager du barn med språkvansker
 - hvilke barn gjelder dette (etnisk norske eller flerspråklige barn)?
3. Hva slags tiltak gjøres for barn med språkvansker?
 - Hva består hjelpen av?
 - Hvem utfører hjelpen?
 - Hvor utføres hjelpen?
 - Hvor ofte utføres hjelpen?
4. hva slags utfordringer kan språkvansker medføre for barna?
5. hva skjer når du henviser barn med språkvansker?
6. hva slags rutiner har du med barn med språkvansker?
7. tenker du at førskolelærere har nok kompetanse i arbeidet med språkvansker i barnehagen?
8. hva tenker du er viktig i forhold til språkarbeid i barnehagen?
9. Er det noe annet du ønsker å legge til?

Takk.

Vedlegg 4. Intervju guide 2

Språkvansker i barnehagen – flerspråklighet, er det en språkvanske.

Intervju spørsmål!

1. hva ser du på som språkvansker / Hva vurderer du som en språkvanske?
 - Har du erfaring / har du jobbet med barn med språkvansker
2. flerspråklighet – er det en språkvansker?
 - hva tenker du om det?
3. Hvordan oppdager du barn med språkvansker?
(kartlegging – observasjoner osv.)
4. Hvilke barn gjelder det?
5. hva slags tiltak gjøres med språkvansker?
 - hva består hjelpen av?
 - Hvem utfører hjelpen?
6. hvordan jobbes det med språk i hjemmet?
 - Samarbeid med foreldre?
 - Tar de imot veiledning / råd?
7. hva slags rutiner har du med barn med språkvansker?
 - henvisning – utredning
 - hva skjer når du henviser barn?
8. hva slags utfordring kan språkvansker medføre for barn?
9. enker du at førskolelærer har nok kompetanse om språkvansker / språkarbeid i barnehagen?
10. er det ellers noe du vil legge til?

Takk.