



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Språkutvikling hos flerspråklige barn.

Language development in multilingual children.

Kandidatnummer 395 & 401

BLUBACH 2019/2020

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Barnehagelærerutdanning

Veileder: Maria-Rosa Raphaela Doublet

Innleveringsdato: 02.06.20

Antall ord: 13 408

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Forord

Barnehagelærerutdanningen går mot en veis ende. Etter tre år har vi samlet kunnskap og erfaringer gjennom praksis, refleksjoner og samarbeid med medelever. Det har vært motiverende, utfordrende og lærerikt. Vi sitter igjen med en følelse av vemodighet, samt en stolthet av å være utdannet innen et givende yrke. Utdanningen har ikke bare styrket vår kompetanse som barnehagelærere, men også som medmennesker overfor voksne og barn. Denne tryggheten vi har fått gjennom utdanningen, mener vi har gjort oss godt rustet for fremtiden som pedagogiske ledere. Dette har også gitt oss motivasjon og glede i skrivingen av denne bacheloroppgaven.

Vi vil gjerne takke intervjupersonene som har bidratt til at vi kunne fullføre denne bacheloroppgaven. Til tross for pandemien som rammet oss, var de behjelpelige og fleksible når det kom til intervjumetode. Det var tydelig at dette er dyktige og reflekterte barnehagelærere som skaper en trygg og god læringsarena for barn i barnehagen. Videre ønsker vi å takke vår veileder ved Høgskulen på Vestlandet, Maria-Rosa Raphaela Doublet, som har hjulpet oss gjennom hele prosessen. Under rare omstendigheter har hun vært engasjert og gitt grundige tilbakemeldinger, slik at vi har blitt motivert til å skrive.

Tilslutt vil vi takke våre familier, venner og kjærester som har vært utrolig støttende under denne perioden. Takk for gode og reflekterte samtaler, motiverende ord og tålmodighet.

Abstract

In this bachelor thesis we take a closer look at multilingual children, and how kindergarten teachers work to develop languages within multilingualism. Hence we raise the question:

How can we as kindergarten teachers contribute to language development in multilingual children?

To begin with, we address the background of this issue, then review relevant literature on multilingualism and how it relates to kindergarten. Later in this thesis we describe how the kindergarten teachers work to develop their own expertise, while working with multilingual children. We submitted our data collection in the second part of this thesis, which involved that we conducted interviews of five qualified responders from kindergartens across Norway. Due to the global pandemic, we use the letter method that Berg (1999) introduced to the Scandinavian countries. In the third part we compare our findings from the interviews, to the literature that we submitted in the first part of this thesis. Due to confidential information, there will be given fictitious names. The results show that expertise development is important when we are working with children, especially when working with multilingual children. This requires that the staff have the ability and motivation to acquire knowledge within this area, such as mapping of childrens languages. There is a significant difference between mapping monolingual and multilingual children. While mapping multilingual children, their languages should be counted as one. On that account it is important as a kindergarten teacher to evaluate their work, understand the concept of multilingualism and do what benefits the individual child. This thesis shows how kindergarten teachers are working with multilingual children and how they can work to develop their own expertise.

Innhold

1. Innledning.....	6
1.1 Problemstilling	6
1.2 Bakgrunn	7
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	7
1.4 Begrepsavklaring.....	7
2. Teori	8
2.1 Flerspråklighet.....	8
2.1.1 Flerkulturelt mangfold.....	9
2.1.2 Flerspråklige barn	10
2.2 Barnehagelærerens arbeid	11
2.2.1 Kompetanseutvikling.....	11
2.2.2 Lærende organisasjon og teamlæring	13
2.2.3 Veiledning	14
2.2.4 Kartleggingsverktøy	16
2.3 Språkutvikling	18
2.3.1 Språk som system.....	18
2.3.2 Arbeide med barns språk	18
3. Metode.....	21
3.1 Valg av metode.....	21
3.2 Valg av informanter.....	22
3.3 Intervjuguide og intervju	23
3.4 Validitet og reliabilitet.....	24
3.5 Etske betraktninger	25
3.6 Etterarbeid av data.....	25

4. Presentasjon av funn.....	26
4.1 Informantenes kompetanse innen språkutvikling	26
4.2 Barnehagens kompetanse	27
4.3 Kartlegging av språkutvikling	29
5. Drøfting av funn.....	32
5.1 Informantenes kompetanse innen språkutvikling	32
5.2 Barnehagens kompetanse	35
5.3 Kartlegging	38
6. Konklusjon.....	42
6.1 Videre implikasjoner	42
7. Litteraturliste	43
8. Vedlegg.....	46
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	46
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	50

1. Innledning

Denne bacheloroppgaven vil ha fokus på språkutvikling hos flerspråklige barn, som vi ser som et relevant tema for dagens barnehage. Her vil barnehagens arbeid med språkutvikling løftes frem gjennom teori, intervju og drøfting. Vi har vært nysgjerrig på barnehagens kompetanse innen språk, og hvordan de arbeider med å utvikle språket hos flerspråklige barn. Det er tydelig at kompetanseheving er svært sentralt, da vi tenker at den pedagogiske lederens kompetanse kan komme personalet til gode og opprettholde kvaliteten i barnehagen. Gjennom kompetanseheving i personalgruppen, tilrettelegger barnehagen for å tilby alle barn en helhetlig læringsarena. Her vil vi også komme inn på kartleggingsverktøy som ressurs i arbeidet, da riktig bruk av verktøyet kan bistå i arbeidet med flerspråklige barns utvikling.

Med et samfunn som har et stadig økende mangfold, er det viktig at barnehagen er i takt med samfunnets endringer. Rammepåplanen sier barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres kulturelle og individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Videre står det at personalet skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Her blir det altså tydeliggjort at barnehagen har et ansvar for å ivareta det kulturelle mangfoldet i barnehagen.

1.1 Problemstilling

Vi vil i denne oppgaven fokusere på hvordan vi i barnehagen kan heve kompetansen når det kommer til arbeid med språkutvikling, og har valgt å fokusere på språkutviklingen hos barn med flere språk.

Vi har valgt følgende problemstilling:

“Hvordan kan vi som pedagogiske ledere bidra til språkutvikling hos flerspråklige barn?”

1.2 Bakgrunn

Vi er to barnehagelærerstudenter som tar bachelorgrad ved Høgskulen på Vestlandet, Avdeling Bergen. Bakgrunnen til at vi skriver sammen er vår felles interesse for språkutvikling, og da spesielt flerspråklige barn. Gjennom utdanningen og på fritiden er dette et tema vi stadig har diskutert og reflektert rundt. Begge kommer fra forskjellige kulturer, noe som gjør at våre ulike erfaringer og opplevelser bringer frem ulike perspektiver. Det var derfor naturlig å skrive oppgaven sammen, samt omkring dette temaet. Som kommende barnehagelærere er samarbeid en viktig evne å tilegne seg, noe som gjør dette prosjektet til en god anledning til å utvikle samarbeidsevnen i fellesskap.

Det er viktig å trekke frem at vi under vår utdanning har blitt spesielt inspirert av vår norsklærer Randi Neteland. Gjennom hennes undervisning ble vår interesse for språk økt i betraktelig større grad. Her ble vi presentert for Anne Høigårds bok *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (2019). Denne boken har vært med oss gjennom resten av løpet. Hun trekker frem viktige deler av språkutviklingen hos barn som er aktuelt for oss som kommende barnehagelærere.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven består av totalt 6 kapitler. Oppgaven er hovedsakelig bygget opp av en teoridel, metodedel og drøftingsdel. Vi viser til litteratur som vi mener er relevant i teoridelen, hvilke metode vi har brukt i metodedelen og presentasjon og drøfting av funn i siste del. I drøftingsdelen vil vi drøfte våre funn opp mot teorien vi har valgt å presentere. Til slutt vil vi legge fram konklusjonen vi har kommet frem til.

1.4 Begrepsavklaring

Pedagogisk leder

I Rammeplanen (2017) står det at den pedagogiske lederen er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Videre står det at den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det

pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede.

Flerspråklig

Ifølge St.meld.nr 6 (2012-2013) defineres begrepet flerspråklig slik: en person som er oppvokst med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i hverdagen, selv om man ikke behersker alle språkene like godt (St.meld.nr 6 (2012-2013)).

2. Teori

I denne delen skal vi gjøre rede for teori som er relevant for vårt tema. Her vil vi belyse barnehagens arbeid når det gjelder språkutvikling hos flerspråklige barn, samt pedagogens ansvar når det gjelder kompetanseutvikling. Vi vil derfor ha med teori som vi mener fremmer nåværende situasjon av barnehagens arbeid omkring flerspråklige barn i barnehagen.

Oppgaven bygger i hovedsak på faglitteratur som omhandler barnehagen og flerspråklighet, samt at vi bruker styringsdokumenter som Rammeplanen (Udir, 2017). Faglitteraturen vi har valgt belyser temaet språkutvikling hos flerspråklige og problemstillingen vår; *“Hvordan kan vi som pedagogiske ledere bidra til språkutvikling hos flerspråklige barn?”*

2.1 Flerspråklighet

I dette kapittelet skal vi fokusere på flerspråklighet. Her vil vi redegjøre for flerkulturelt mangfold, og ulike betegnelser for barn med annet familiespråk enn norsk. Videre vil vi komme inn på viktigheten av flerspråklige barns morsmål, samt barnehagens ansvar for ivaretagelsen av dette ved bruk av Bruners *støttende stillas*.

2.1.1 Flerkulturelt mangfold

Begrepet mangfold stammer fra det engelske ordet diversity, som handler om ulikhet, forskjellighet, foranderlighet og noe som er vekslende (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012, s. 23). Dette begrepet rommer så mangt, alt fra etnisitet til alder, kjønn, språk, seksualitet og funksjonsmuligheter (Gjervan m.fl., 2012, s. 27). Dette mangfoldet i befolkningen vil endres stadig med årene, både når det gjelder nasjonalitet, identitet, religion, språk og kultur. Det betyr at barnehagen må være åpen for disse endringene gjennom å skape rom og øke sin forståelse for barnas ulikheter (Gjervan m.fl., 2012, s. 34). Når det gjelder begrepet kultur kan dette ha ulike betydninger og benyttes i ulike sammenhenger. Kultur kan komme til syne gjennom slik som mat, litteratur, kunst, klær og bygninger, men også gjennom det vi ikke ser som normer, verdier og virkelighetsoppfatninger. Som mennesker blir vi ikke født med en kultur, men tilegner og lærer oss den gjennom livet. Kulturen er også stadig i endring av menneskene selv, da det er en økning av folk som reiser, innvandring og ikke minst en økt bevissthet rundt hvordan folk lever i andre land (Larsen & Slåtten, 2015, s. 102-103).

I denne oppgaven retter vi fokuset mot det flerkulturelle mangfoldet, nærmere bestemt flerspråklighet i barnehagesammenheng. Et flerkulturelt samfunn kan beskrives som ulike grupper som har ulike kulturer innenfor et samfunn (Larsen & Slåtten, 2015, s. 103). Man kan si at Norge bestandig har vært flerkulturelt. Med tanke på språk har Norge minoritetsspråklige grupper som for eksempel den samiske befolkningen som snakker andre språk enn norsk. Den økende innvandringen har også ført til at landet vårt har et større mangfold enn tidligere (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012, s. 19). Høigård (2019) skriver at Grosjean (2008) mener at det er flere mennesker som lever flerspråklig enn enspråklig i verden i dag, noe som understreker denne økningen. Det betyr også at mange barn opplever at språket som brukes hjemme, ikke er det samme som brukes av majoriteten (s. 137). På grunnlag av dette omtales ofte barn med et familiespråk annet enn norsk som *minoritetsspråklige barn*. Til tross for det faktum at andre språk enn norsk alltid vil være en minoritet i Norge, bidrar dette begrepet til å skape et skille. Spesielt med tanke på barnehagens arbeid med å fremme likestilling, trygghet og et fellesskap. Derfor kan man heller bruke andre betegnelser som *barn med et annet morsmål enn norsk*, *tospråklig* eller *flerspråklig*, da de uttrykker at barnet har et fullverdig førstespråk, samt at man

med innvandrerbakgrunn har kompetanse (Høigård, 2019, s. 139). Vi vil i denne oppgaven bruke begrepet flerspråklig.

2.1.2 Flerspråklige barn

Det er i hjemmet barnet først møter språket. Dersom foreldrene bruker samme språk, blir dette språket barnets morsmål. Man kan definere morsmålet som språket man identifiserer seg med, bruker mest eller behersker best (Tetzchner, 1993, s. 259). For barn i Norge med et annet morsmål enn norsk, er det varierende hvilke muligheter de har for å utvikle morsmålet. Noen barn er omringet av slektninger, venner og materiell som bøker, spill og filmer på sitt morsmål. Andre derimot kan ha dårligere tilgang ved at de er alene om sitt språk i det området (Høigård, 2019, s. 144). Det er viktig at man er klar over morsmålets egenverdi, og at alle barn har rett til at dette er godt utviklet. Det er av stor betydning for barnets identitet, gjennom kontakt med familie, lek og læring. Med et godt utviklet morsmål kan barn også få kjenne en trygghet og glede over sin kultur. Når barnet da skal lære et andrespråk, som i dette tilfellet vil være norsk, kan språkene utvikles samtidig. Dette gjennom å bruke andrespråket, men samtidig opprettholde morsmålet med familie og venner (Høigård, 2019, s. 145).

Rammeplanen sier (Udir, 2017) at barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (s. 7). I boken *Barns språkutvikling* skriver Høigård (2019) at flerspråklige barn skal gå i barnehage av samme grunner som enspråklige barn, nettopp for å få omsorg, danning, lek og læring. Videre understreker hun også viktigheten av å bidra til barnas dobbel kulturelle tilhørighet (s. 144). Det vil si at barna ikke skal være enten fra den ene eller andre kulturen, men begge deler.

I et land med stadig økende innvandring er det et overordnet mål å integrere minoritetsgrupper inn i samfunnet. Gjennom integrering arbeider vi med nettopp dette - at minoritetsgruppene kan kalle seg norske samtidig som de får beholde sin kultur og sitt språk (Høigård, 2019, s. 144). Det krever innsats for et barn å opprettholde sitt morsmål, og ikke minst å lære et andrespråk. Derfor er det viktig at barnehagen anerkjenner alle språkene i barnegruppen. På den måten kan

barnehagen få barna til å føle seg verdsatt gjennom å bekrefte og anerkjenne barnas identitet (Høigård, 2019, s. 146).

Utviklingspsykologen Lev Vygotsky var opptatt av samspillet mellom barn og voksne, og innførte begrepet *nærmeste utviklingssone*. Ifølge Askland & Sataøen (2013) sikter han til det nivået barnet står på når det gjelder individuell problemløsning, og det nivået barnet kan nå gjennom veiledning og hjelp fra en voksen eller kompetent jevnaldrende (s. 200). I tilknytning til denne teorien har psykologen Jerome Bruner gitt begrepet et nytt pedagogisk innhold, ved bruk av begrepet *støttende stillas*. I denne sammenheng blir stillas brukt om støtte, som kan komme i ulike former i de prosjektene som barnet gjennomfører. Et stillas kan være en voksen eller et flinkere barn, som kan støtte de til å fullføre en oppgave de ikke kunne fullført alene (Askland & Sataøen, 2013, s. 208). Når det gjelder språkutvikling kan voksne her fungere som støttespillere for barnet, slik at barnet kan utvide sin rekkevidde både innen morsmål og andrespråk.

2.2 Barnehagelærerens arbeid

I dette kapittelet skal vi se nærmere på barnehagelærerens arbeid. Vi kommer inn på kompetanseutvikling, hvordan heve kompetansen og barnehagen som lærende organisasjon samt teamledelse. Tilslutt vil vi komme inn på ulike kartleggingsverktøy som kan være hjelpsom i arbeid med språkutvikling.

2.2.1 Kompetanseutvikling

Skogen (2013) forklarer begrepet kompetanse som et samlet begrep for kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som man finner hos den enkelte. Så kompetanseutvikling blir dermed å utvikle kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer vi har (Skogen, 2013 i Carson & Birkeland, 2017, s.63).

Kvistad & Søbstad (2005) skriver om kompetanseutvikling og kategoriserer denne kompetansen i fem deler.

1. Fagligkompetanse
2. Didaktisk kompetanse

3. Sosial kompetanse
4. Endrings- og utviklingskompetanse
5. Yrkesetisk kompetanse

Personalet i barnehagen sine kompetanser er sammensatt og blir dermed vanskelig å skille et område fra et annet (Kvistad & Søbstad, 2005, s.114). Skau (2002) beskriver personlig kompetanse som noe viktig i alt samspill og særlig i yrker hvor man møter andre. Vi tilegner oss slik kompetanse mellom fag og person gjennom å utfordre våre verdier, holdninger, tankegang og væremåter. Han skriver videre at det å utvikle personlig kompetanse er en krevende og spennende prosess, og en viktig del av den samlede profesjonaliseringen. Den personlige kompetansen er både den uttalte, bevisstgjorte og reflekterte yrkeskunnskapen og den tause og kroppsliggjorte kompetansen som er vanskelig å sette ord på (Kvistad & Søbstad, 2005, s.115).

Faglig kompetanse ligger til utdanningen, men den vil alltid være i utvikling.

Kompetanseutvikling i barnehagen handler om at alle ansatte må ha et grunnlag i et bevisst forhold til hvilke faglig kompetanse man har og hva man ønsker å utvikle og fremme. I barnehagen jobber personalet i team og de har ulike faglig kompetanse. Dermed vil de utfylle hverandre (Kvistad & Søbstad, 2005, s.118).

Didaktisk kompetanse handler om å sette mål, planlegge og gjennomføre et systematisk vurderingsarbeid. Vurderingskompetanse er et begrep som brukes i enkelte sammenhenger og det kan vi se som en del av den didaktiske kompetansen. Prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* og *Den gode barnehagen*, hadde som mål å utvikle den didaktiske kompetansen. Ifølge St.mld.nr 27 (1999-2000) *Barnehager til beste for barn og foreldre* var det særlig vurderingskompetansen i barnehagen som skulle bli bedre og slik har kravet til didaktisk kompetanse økt (Kvistad & Søbstad, 2005, s.118).

Sosial kompetanse krever evnen til samspill og kommunikasjon. Det er en del av både barnet og den voksnes kompetanse. Hverdagen i barnehagen består av relasjoner hele tiden. Barn leker og samspiller med hverandre, og de samspiller og kommuniserer med voksne. Voksne kommuniserer og samspiller med andre voksne, foreldre og samarbeidspartnere og på det

administrative nivået i kommunen er relasjonene mange og sammensatte (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 118).

Neste punkt i kompetanseutvikling er *endrings- og utviklingskompetanse*. St.meld.nr 27 tyder slik: “Endringskompetansen vil med andre ord være avgjørende for å utvikle og holde oppe kvaliteten i barnehagene” (st.meld.nr. 27 (1999-2000):78). Et utviklingsprosjekt utfordrer denne formen for kompetanse hos de ansatte i barnehagen og vilje og evne til utvikling og endring er en viktig forutsetning for deltakelse i et slikt prosjekt. Barnehagelærere trenger endrings- og utviklingskompetanse når de skal fornye den pedagogiske virksomheten, de må være åpne og villige til endring og nytenkning når det dreier seg om kunnskapsinnhold og læringsformer i fagene og det pedagogiske synes på opplæring (Kvistad & Søbstad, 2005, s.121).

Den siste kategorien er *yrkesetisk kompetanse*. Det innebærer å kunne se sammenhengen mellom allmenn moral og etikk og å se de kravene yrket stiller til deg. I den tidligere utgaven av rammeplanen for førskolelærerutdanningen (2003) sto at de fem kompetanseområdene er en faktor ved lærerens mangfoldige yrkeskunnskap, og de er kjernen i profesjonskunnskapen. Barnehagelæreren skal kunne reflektere egen handling og kompetanse, og kunne vurdere kvaliteten på opplæringen (Kvistad & Søbstad, 2005, s.123).

I rammeplanen for barnehage 2017, står det at “et kompetent pedagogisk er en forutsetning for et barnehage tilbud av god kvalitet” (Udir, 2017, s.15). Rammeplanen tyder videre at det er barnehageeieren og alle som jobber i barnehagen skal samarbeide for å oppfylle målene og kravene i rammeplanen med utgangspunkt i sine erfaringer og sin kompetanse. Og blir sagt at det er styrer som skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse (Udir, 2017, s.16).

2.2.2 Lærende organisasjon og teamlæring

Aasen (2018) skriver at teamlæring er en viktig ingrediens i en lærende organisasjon, og i barnehagen som er en lærende organisasjon, betyr dette mer enn individuelle læringsprosesser. Dette vil si at personalet lærer sammen, de lærer av hverandre og deler sine erfaringer og kunnskaper slik at teamet effektivt kan sette sine kompetanser ut i praksis (Aasen, 2018, s.145).

Begrepet en lærende organisasjon spores tilbake til Schøns forestilling av “the learning society” i 1973. Der så Schön på relasjonen mellom ønsket om endring og behovet for læring i organisasjoner. Argyris og Schön (1978) assisterte til forståelsen av begrepet ved at de så på hvordan en organisasjon kan lære, faktisk er, heller enn å prøve å definere begrepet (Aasen, 2018, s.145). Teamlæring vil da være sentralt i kompetanseutviklingen hos personalet.

Et sentralt navn i kunnskapsutvikling og kompetanseutvikling er Peter Senge. Den amerikanske organisasjonsforskeren har fem disipliner som en leder må beherske for at en organisasjon skal være lærende (Aasen, 2018, s, s.150). Disse disiplinene er:

1. Personlig mestring - handler om individuelle ferdigheter.
2. Metale modeller - grunnlag for nye tankemøstre.
3. Delte visjoner - etablere felles visjoner.
4. Teamlæring - lære sammen i team.
5. Systemtenkning - en helhetstenkning som Senge mener er den viktigste.

Senge mener at den femte disiplinen, systemtenkning er den viktigste. Han mener at det innebærer å oppfatte helheter fremfør detaljer og øyeblikksbilder. Gjennom systemtenkning skal da individene lære å forstå helheten og avhengigheten av systemet og måten det påvirker endring. Og dermed vil de forholde seg til konsekvensene av sine handlinger (Aasen, 2018, s.155).

2.2.3 Veiledning

Carson og Birkeland skriver at barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den kan møte nye krav og utfordringer, ifølge rammeplanen (2017). Veiledning kan være en ganske viktig arbeidsmåte som kan bidra til bevisstgjøring av egne tanker, følelser og handlinger, og dermed kan være en hjelp til endring og forbedring. Kvalitetsutviklingen i barnehagen krever en personalgruppe som stadig utvikler sin kompetanse og veiledning er et godt redskap for dette (Carson & Birkeland, 2017, s. 12).

Veiledningsansvaret i barnehagen handler om veiledning av enkeltpersoner og grupper som er under utdanning og personale med ulik kompetanse og ulike erfaringer i barnehagen. Det er den

pedagogiske lederens ansvar å veilede studenter, ufaglærte assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere. Veiledningssamtaler kan inneholde blant annet det pedagogiske arbeidet i barnehagen, arbeid med enkelt barn og grupper av barn, samarbeid i og utvikling av personalgruppen, samarbeid med foreldre og endrings- og utviklingsarbeid (Carson & Birkeland, 2017, s.16).

Begrepet veiledning som refleksjon over handling beskriver Handal og Lauvås (1999) som at det er noe som går ut på å hjelpe veisøker til å bli bevisst sin praktiske yrkesteori for å kunne utvikle veisøkers pedagogiske praksis (Handal & Lauvås, 1999, i Carson & Birkeland, 2017, s.53).

Veiledning i barnehagen kan foregå i ulike nivå;

1. Pedagogisk leder veileder assistentene
2. Styrer veileder pedagogisk leder
3. Hele barnehagen blir veiledet av en ekstern veileder med pedagogisk bakgrunn (Carson & Birkeland, 2017, s.66).

Rammeplanen (2017) sier at barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller. Det finnes ulike måter å utvikle kunnskap på i en organisasjon. Teoretikerne Argyris og Schön (1978) poengterer viktigheten av rutiner som et bindeledd i teamet, gjennom deres handlingsteori. I en hektisk og dynamisk barnehagehverdag kan rutiner hjelpe et team med å løse oppgaver og tilpasse seg hverandre. Likevel er det viktig at man kan stille kritiske spørsmål til sitt arbeid, slik at man kan danne et lærende team. For at man skal kunne utvikle sin handlingsteori må man være kritisk til eget arbeid og sette ord på egne handlinger. (Aasen, 2018, s. 148). Dette kan være utfordrende å utføre i praksis, da spesielt når rutine og aktivitetene utføres automatisk. Man tar i bruk erfaringsbasert kunnskap, men setter ikke ord på det som gjøres. Dette kalles taus kunnskap, og er et fenomen som kan bidra til å hemme kompetanseutviklingen i et team. For å hindre dette er det viktig som pedagogisk leder å sette ord på den tause kunnskapen. Dersom man som rollemodell kan skape en kultur for å utveksle kunnskap og erfaringer, kan man oppbygge teamets kunnskap. Her må man også som leder være observant når det gjelder kompetansen hver enkelt i teamet har. På den måten kan man bli

bevisst på hvilke kompetanseområder som må styrkes og som det er behov for i teamet (Aasen, 2018, s. 146).

2.2.4 Kartleggingsverktøy

Vogt mener at kartlegging er et ledd i dokumentasjon og vurdering av barnehagens generelle virksomhet og planlegging av kvalitetsforbedringer. I forbindelse med stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehage* som kom ut i 2009, har det blitt mer fokus på kartlegging av språk i barnehagen da det ble vedtatt at alle barn skal få et tilbud om kartlegging av språk.

Det har vært mye debatt i medier og fagpresser angående kartlegging, og motstandere hevder at kartlegging vil ta mye tid og at det vil gå ut over barns kommunikative kompetanse. Videre mener de at det vil hindre en helhetlig syn på lek og læring. Men på den andre siden menes det at kartlegging av språk er et verdifullt supplement til annet nødvendig kartlegging, som skal sikre barna en god tilrettelegging og kunne forebygge problemutviklingen i tidlig stadie.

Språkutvikling har en sammenheng med utvikling av sosial kompetanse og lekeferdigheter. For å sikre at barn som trenger støtte skal fanges opp, er det nødvendig at kompetent personell kartlegger barns språk i barnehagen (Vogt, 2014, s. 56 i Nilsen, 2014).

En artikkel publisert i Utdanningsforbundet, sier at kartleggingsverktøy kan være et nyttig pedagogisk hjelpemiddel hvis det brukes der det er reelt behov. Det står videre at hvis man skal kartlegge alle barns språk, vil det være dårlig bruk av tid og ressursen. Så pedagogen må prioritere arbeidet med å lage et godt miljø for språkutvikling. De viktigste grunnene til at barnehagelærere ikke bør kartlegge alle barn er at det kan gjøre et helt normal språkutvikling til et problem, kartlegging av barns kompetanse gir lite informasjon til utvikling av et godt språkmiljø og at kartlegging av alle barn er byråkratiserende og feil bruk av tid (utdanningsforbundet).

Ressurshefte for flerspråklig arbeid i barnehagen, som er basert på NAFOs kompetanseutvikling for barnehageansatte (2005-10), står det at de aller fleste kartleggingsverktøyene som er tilgjengelig i barnehagen, er mer egnet for utvikling av norsk som morsmål. For flerspråklige barn vil disse hjelpemidlene ikke være til en stor hjelp og kan beskrive en helt vanlig tospråklig utvikling som at barn har lærevansker (Gjervan, mfl. 2010, s.54).

Videre i ressurshefte står det at mange av kartleggingsverktøyene som brukes i barnehagene er normbaserte. Et eksempel gjelder dette TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) der utgangspunktet er det man forventer normal språkutvikling hos enspråklige majoritetspråklige barn (Høigård mfl. 2010, s.56). Når dette verktøyet brukes på flerspråklige barn blir de sammenlignet med barn som har norsk som morsmål og slik gjør pedagogene sine vurderinger av barns språkkompetanse. Det kan føre til at det blir et ensidig fokus på hva barnet ikke kan fremfor hva barnet kan på morsmålet (Gjervan mfl. 2010, s.54).

Språkpermen i lær med norsk før skolestart! Er laget for tospråklige barn. I en tospråklig utvikling vil man ikke se hva som er forventet av utviklingen av andrespråket, fordi denne utviklingen er avhengig av flere forutsetninger som botid i landet og hvor mye kontakt barnet har hatt med det andre språket. Dette verktøyet sammenligner derfor barnet bare med seg selv og over tid vil man se om barnet har utviklet de undersøkte språkområdene (Høigård mfl. 2009, s.57).

En systematisk observasjon av et barns språk, enten om observasjonen skjer ved hjelp av kartleggingsverktøy eller ut fra kategorier man har satt opp selv, må alltid tolkes og vurderes. Når det vurderes må man ikke bare være opptatt av hva barnet mestrer og ikke mestrer, man må også reflektere over vilkårene for å utvikle språket på de områdene barnehagen har observert barnet på. Og slik vil kartleggingen også synliggjøre behovet for mer kompetanse om språkutvikling og språklig samspill i personalgruppen, og at de dermed kan heve denne kompetansen (Høigård mfl. 2009, s.57)

Screening er noe som blir brukt for å se om enkeltindivider trenger å undersøkes mer grundig. Når man bruker screening tar man utgangspunkt i et materiale som er prøvd ut på en større gruppe, og som har en standardisert norm for hvilket nivå man kan forvente ved ulike aldre. *SATS* (Screening Av Toåringers Språk) er et eksempel på et kartleggingsverktøy for toårskontrollen på helsestasjonen og *Språk 4* er et tilsvarende verktøy for fireårskontrollen. Det er viktig å følge nøye med instruksjonen som hører til screeningmateriell, ellers kan man ikke bruke de normene som er knyttet til materialet. Riktig bruk av screening kan synliggjøre "hull" i språkutviklingen og dermed blir screeningen det første skrittet i en utredning av eventuelle språkvansker hos barnet (Høigård mfl, 2009, s.57).

2.3 Språkutvikling

Kapittelet språkutvikling vil handle kort om språk som system og hvordan barnehagelærere arbeider med språk. Her har vi tatt for oss Høigårds bok; språkutvikling: muntlig og skriftlig...

2.3.1 Språk som system

Barn har en medfødt evne til å lære språk, men denne utviklingen avhenger av at barnet er sosialt deltakende i språklige samspill med andre (Høigård, 2019, s. 79). I samspill med mennesker står dialogen sentralt, da den er kilde til kunnskap om oss selv og omverdenen, og gir kontakt og nærhet. Gjennom hele oppveksten er også dialogen vår viktigste språklæringsarena. Dialogen gir barn ferdigheter til å bruke språket og de tilegner seg språkssystemet (Høigård, 2019, s. 47).

Barn tilegner seg språkssystemet gradvis og ubevisst, og systematiserer dette i sin takt (Høigård, 2019, s. 79-80). Behovet for å uttrykke seg og forstå andre er der fra fødsel av. Først og fremst kommer dette til uttrykk gjennom lyder, også kalt *fonologi*. Vokaliseringen starter allerede rundt 1-månedsalderen, da de observerer og imiterer i samspill med andre mennesker. Her bearbeider de talespråket omkring seg, utprøver taleorganene sine og søker sosiale samspill (Høigård, 2019, s. 83-84). Etterhvert vil barn begynne å sette disse lydene sammen til ord. Deres erfaringer med omgivelsene fører til at de tilegner seg ord som får en gitt betydning og innhold, også kalt *semantikk* (Høigård, 2019, s. 109). Her kommer også *den morfologiske utviklingen* til syne gjennom at barn oppdager hvordan ord lages. De lærer seg altså ordgrenser av lydene, som for eksempel verb som "syng" og "spise" (Høigård, 2019, s. 94-95). Videre vil kombinasjonen av disse ordene sette i gang den *syntaktiske utviklingen* ved at de setter flere ord sammen til setninger. I første omgang kan det gjerne være to ord, som i utgangspunktet skal være en setning. Etterhvert vil disse ytringene øke til helhetlige setninger (Høigård, 2019, s. 98). Med en slik forståelse kan setningene sammen utgjøre en *tekst*. For denne tekstutviklingen spiller fortelling og høytlesning en stor rolle (Høigård, 2019, s. 105-106).

2.3.2 Arbeide med barns språk

Rammeplan for barnehagen (2017), sier at barnehagen skal bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer.

I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger... (Udir, 2017, s. 48).

I temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen, skriver Høigård, Mjør og Hoel at språkutvikling hos barn skjer i samspill med andre. Barna må ha interesse og personlig utbytte av samtalen for å gå inn i ulike kommunikasjonssituasjoner. Videre nevner de fem aktiviteter som kan være til stor hjelp i språkutviklingen.

- Gode samtaler
- Rim, regler, dikt og sang
- Fortelling og høytlesing
- Lek
- Utforsking av skriftspråk (Høigård mfl. 2009, s.25).

Høigård (2006) skriver at leken er barnets livsform. Lek er lystbetont og glede og et mål i seg selv. Lek er barnets viktigste læringsarena - for alle livsområder. Språket barna bruker under lek, er noe vi voksne sjeldent bruker (Høigård, 2006, s.77).

Barn bruker ofte egosentrisk tale som vi voksne sjeldent gjør. Med egosentrisk tale menes det at det ikke er rettet mot noen mottakere. Små barn bruker egosentrisk tale når de leker eller holder på med forskjellige aktiviteter. De navngir det de ser eller gjør, og veileder seg selv eller styrker sin egen handling gjennom språket (Høigård, 2006, s.78).

Utviklingspsykologen Jean Piaget mente at egosentrisk tale ikke har en nyttig eller nødvendig funksjon for barnet. Han mente at den egosentriske talen forsvant i 7-8 årsalderen da barnet hadde nådd det sosiale trinnet i utviklingen. På den andre siden mente den russiske utviklingspsykologen Lev Vygotsky at den egosentriske talen var svært viktig for barnets kognitive utvikling. Gjennom mange studier, kom Vygotsky fram til at barnet bruker egosentrisk tale til å planlegge og løse oppgaver (Høigård, 2006, s.79).

Gode samtaler med barn er en god aktivitet for utviklingen av språket hos barn. Samtalene kan skje i form av lek, under måltid eller andre aktivitet. Disse samtalene bør handle om noe barnet

har interesse for og egne erfaringer. I gode samtaler opplever barn at de får sagt hva de har på hjerte og føler de når frem, og vil dermed strekke seg lengre språklig (Høigård mfl, 2009, s.26). Forberedte samtaler kan være gode aktiviteter. Der er det den voksne som planlegger på forhånd utover observasjoner som er gjort innenfor barns interesse og legger opp til en samtale etter det. Målet med dette er ikke at den voksne skal presse seg gjennom denne aktiviteten fra sin plan, men heller lytte, komme med innspill og spørre gode spørsmål som holder samtalen gående ut i fra barns interesser (Høigård mfl, 2009, s.28).

Gjennom språket formidler vi fakta, erfaringer og interesser, men verbalspråket er også lyder og lydkombinasjoner som lager klang og rytme. Språket har dermed en uttrykksside (Høigård mfl, 2009, s.29).

Bruk av rim, regler og sanger er ganske nyttig for språkutviklingen for alle barn, fordi man gjerne bruker de samme tekstene gjentatte ganger. Små barn kan være med å synge lange, fortellende sanger før de kan bruke fullstendige setninger eller fortelle noe selv. Det kan sies at regler og sang kan være en “snarvei” inn i språket. Dette gjelder også for tospråklige barn, de kan være med i sang og de kan regler, uten å nødvendigvis forstå hva alle ordene betyr. Mange av reglene inneholder mange “tulleord” så derfor er det ikke viktig å vite hva ordene betyr (Høigård mfl, 2009, s.31).

Rollelek er en type lek som er helt avhengig av barnas språkferdigheter. Barna tar i bruk avanserte språklige virkemidler som er med på å drive leken frem. Det varierer hvor raskt barnet tilegner seg reglene for rollen og regiytringer, jo mer de leker desto flinkere blir de til å bytte mellom roller og regiytringer, og kan dermed gi innholdsrike bidrag til leken (Høigård, 2006, s.87).

I følge Vedeler (Vedeler 1987 i Høigård 2006), finner vi mer rollelek hos barn som har variert erfaringer og kontakt med voksnes aktivitet og kultur. Barn med sosiale og emosjonelle utfordringer leker mindre rollelek og de er mer passive i slik lek (Høigård, 2006, s.87).

Høigård skriver videre at rollelek har en stor betydning for barns utvikling av sosial kompetanse, emosjonelt og kognitivt. Det gir glede og mer selvtillit å delta i en lek som fungerer. Gjennom leken møter også barna konflikter som de lærer å mestre, noe som er tilfredsstillende intellektuelt og følelsesmessig (Høigård, 2006, s.88).

3. Metode

I dette kapitlet skal vi redegjøre for metoden vi har brukt for å belyse vår problemstilling “Hvordan kan vi som pedagogiske ledere arbeide for å utvikle språk hos norske barn med innvandrerbakgrunn?”

Når man skal gjennomføre en undersøkelse, er det nødvendig å ha kjennskap til ulike metoder og hva de innebærer. En metode er et redskap eller et verktøy som man bruker i en forskningsprosess. Vi skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Larsen, 2007, s. 17). Kvantitative metoder er basert på mer distanse mellom forsker og informant. Det er rene tall og statistikk, mens kvalitative metoder derimot er forskningsresultater i form av tekst (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Dalland mener at “I disse tekstene er man orientert i subjektive opplevelser som forteller om opplevd erfaring, og man forsøker å forstå mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle” (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67). Vi har valgt å bruke en kvalitativ metode, da den egner seg best til å besvare vår problemstilling.

3.1 Valg av metode

For å kunne belyse vår problemstilling på best mulig måte har vi benyttet oss av kvalitativ forskning. Vi har sett for oss at denne type forskning gir oss mer individuell informasjon, når vi skal se nærmere på hvordan pedagogiske ledere jobber med språkutvikling hos norske barn med innvandrerbakgrunn.

Opprinnelig ønsket vi å bruke intervju som metode for å hente inn informasjon. Årsaken til dette var at vi tenkte dette ville gi oss rik informasjon tilknyttet problemstillingen, i form av informantenes erfaringer og refleksjoner i sitt arbeid. Denne prosessen ble påbegynt, men grunnet myndighetenes retningslinjer angående sosial distansering kunne vi ikke gjennomføre dette. Vi bestemte oss derfor for å samle informasjon via e-post. Denne metoden kalles også for brevmetoden. Gunnar Berg (1999) beskriver denne metoden som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Det går ut på at man sender ut et brev med spørsmål og får skriftlige svar. Det er både fordeler og ulemper med denne metoden, en av ulempene er at man ikke kan stille oppfølgingsspørsmål som man ellers kan gjøre under et intervju. Han nevner videre at en av

fordelene er at det er lett å administrere og analysere arbeidet, altså sortering av utsagn (Berg, 1999, s. 174).

Denne metoden var det beste alternativet til den opprinnelige metoden, da formen er tilnærmet lik intervjumetoden. Her fikk informantene muligheten til å sette seg ned, lese grundig gjennom spørsmålene og reflektere omkring disse for seg selv før de svarte. Enkelte spørsmål var også tillagt et oppfølgingsspørsmål, slik at spørsmålet åpnet opp for en utdyping av svaret. Til tross for at vi ikke fikk hentet informasjon ansikt-til-ansikt, der kroppsspråk og oppfølgingsspørsmål ville kommet oss til gode, resulterte brevmetoden til et tilstrekkelig datamateriale. Det var en fordel at det var skriftlig, da svarene ble detaljerte, gjennomtenkte og reflekterte, noe vi kommer nærmere inn på senere.

3.2 Valg av informanter

Bergsland og Jæger (2014) hevder at «det er vanskelig å angi et eksakt antall informanter man trenger i et prosjekt, men innen bacheloroppgaver vil alt fra to til fem informanter være greit (s. 70). Videre tydeliggjør de at antall informanter ikke spiller noen rolle, så lenge datamaterialet er tilstrekkelig for å kunne belyse og drøfte problemstillingen (Bergsland og Jæger, 2014, s. 70)

Til å begynne med ønsket vi å bruke våre gamle praksislærere som informanter, da vi hadde kjennskap til deres rike erfaring med flerspråklige barn. Begge praksislærerne ville stille til intervju, men grunnet til situasjonen ble det vanskelig å møtes for intervju. Som nevnt over, valgte vi brevmetoden og sendte intervjuguiden til de på mail. I tillegg skrev vi et innlegg på Facebook gruppen Idebreen for barn, hvor vi etterlyste informanter med erfaring rundt minoritetsbarn. Der fikk vi tre informanter fra ulike steder i landet med ulike erfaringer, tre pedagogiske ledere og en styrer.. Dette gjorde vi da vi ønsket å få flere informanter og dermed få et bredere innblikk på problemstillingen.

I vårt tilfelle var det hensiktsmessig at vi økte antall informanter. De ulike erfaringene og refleksjonene, og da spesielt fra ulike deler av landet, belyste problemstillingen på en helt ny

måte. Informantene tok spørsmålene på alvor og kom med utfyllende svar, noe som gjorde materialet tilstrekkelig å bearbeide i drøftningsprosessen.

Informantene har blitt tildelt fiktive navn for å beholde deres anonymitet, og det beskrives i Tabell 1.

Tabell 1- Demografisk informasjon av intervjuobjekt

Fiktivt navn	Kjønn	Utdanning og arbeidserfaring	Stilling	Øvring informasjon
Kari	Kvinne	25 i barnehage	Pedagogisk leder	Avd. 1-6 år
Anne	Kvinne	24 år i barnehage	Pedagogisk leder	Avd. 0-3 år
Ingrid	Kvinne	19 år i barnehage	Ped.leder/ styrer	Avd. 0-6 år
Gro	Kvinne	Siden januar 2020 i nåværende bhg.	Pedagogisk leder	Avd. 3-6 år
Nina	Kvinne	5 år i nåværende barnehage	Pedagogisk leder	Avd. 0-3 år

3.3 Intervjuguide og intervju

Våre tidligere praksislærere er personer vi har dannet en personlig relasjon til og anser som tidligere “kollegaer”. Det kan selvsagt være en fordel at det ligger en trygghet og lojalitet i relasjonen under intervjuet. Likevel kan dette påvirke både informantene og oss som forskere, gjennom at det er mer utfordrende å komme med et ærlig svar. Gjennom at informantene fikk utlevert spørsmålene skriftlig, vil vi tro at det ble lettere å holde seg relevant til spørsmålene skrevet fremfor dem. Som forskere følte vi også at materialet var valid, ettersom det var relevante og saklige svar på hvert enkelt spørsmål. Her var det nok en fordel at vi hadde enkelte oppfølgingsspørsmål, slik at det ble tydeliggjort når vi ønsket utdyping.

Med utgangspunkt i problemstillingen utformet vi en intervjuguide (se vedlegg). En intervjuguide kan inneholde emner som skal dekket i grove trekk, eller inneholde nøyaktige spørsmålsformuleringer med et detaljert oppsett (Bergsland og Jæger, 2014, s. 71). Vi valgte sistnevnte slik at vi kunne ha et strukturert oppsett med en tydelig inndeling av tema. Intervjuguiden bestod av 12 spørsmål fordelt mellom kategoriene: Bakgrunn, forståelse, holdninger og egne erfaringer. Vi ønsket at spørsmålene skulle åpne opp for refleksjon og deling av erfaringer, og forsøkte derfor å unngå “hvorfor”-spørsmål. Her fokuserte vi heller på å utforme spørsmål i mest mulig deskriptiv form (Bergsland og Jæger, 2014, s. 72). Dette var åpne spørsmål slik som “Hva var bakgrunn for dette? Hva gjorde du?”. Gjennom veiledning fikk vi tydeligere retningslinjer for hvordan vi kunne legge opp til åpne spørsmål. Det var til god hjelp å få noen føringer for hvordan spørsmålene kunne presenteres på best mulig måte, slik at resultatene av datamaterialet blir tilstrekkelig.

Med åpne spørsmål, var det ikke et hinder for verken oss eller informantene når vi gikk over til å bruke brevmetoden. Vi ga informantene muligheten for å reflektere og skrive sine egne tanker uten å bli avbrutt eller distrauert. Dette gjorde også etterarbeid av data enklere for oss, noe vi videre kommer nærmere inn på.

3.4 Validitet og reliabilitet

Innen kvalitativ forskning er det viktig å vurdere kvaliteten av arbeidet, noe man gjør gjennom å vurdere forskningens troverdighet. For at det gitte målet skal være til å stole på er begrepene *validitet* og *reliabilitet* grunnleggende (Thagaard, 2018, s. 19). Validitet handler om forskningens gyldighet, altså hvor godt det innsamlede materialet er og tolkningen av disse. Vår posisjon som forskere er derfor viktig, da vi må kunne være kritisk i forbindelse med tolkningene vi kommer frem til. Når det gjelder begrepet reliabilitet knytter man dette til påliteligheten av forskningen, altså om gjennomførelsen er troverdig (Thagaard, 2018, s. 181). Dette krever at man i løpet av forskningsprosessen kan redegjøre for hvordan man samler inn data (Thagaard, 2018, s. 188).

3.5 Ethiske betraktninger

Dalland (2012) skriver at etiske overveielser handler mer enn å bare følge regler. Det handler om å tenke gjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet vårt kan medføre, og hvordan de skal håndteres (Dalland, 2012, s.95). Siden vi gikk fra å bruke intervju og over til brevmetoden, trengte vi ikke å melde til NSD, men er samtidig pliktet til å sende ut samtykkeskjema og informere at all personlige opplysninger vil bli anonymisert.

Jacobsen (2010) skriver om begrepet *informert samtykke* som handler om at den som undersøkes, altså informantene deltar frivillig i undersøkelsen og at informanten er klar over farer og gevinster en slik undersøkelse kan medføre (Jacobsen, 2010, s.31).

I forkant av undersøkelsen ble informantene informert om at alt materiale vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt, og at de pedagogiske lederne og barnehagen vil bli anonymisert. Det ble også tydeliggjort at de har mulighet til å trekke seg fra deltakelsen når som helst. Med tanke på validitet og reliabilitet har vi også sett på det som en fordel at vi endret fra intervju til brevmetode. Etter arbeidet vårt skal all datainnsamlingen slettes og som sett på Tabell 1 over, har informantene blitt tildelt hver sin bokstav for å kunne skille dem fra hverandre.

3.6 Etterarbeid av data

Som nevnt tidligere, skriver vi at Gunnar Berg (1999) skriver om noen fordeler med å bruke brevmetoden. Et av fordelene er at det er lett å administrere og analysere arbeidet (Berg, 1999, s.174). Og siden vi fikk svarene fra informantene skriftlig, var arbeidet vårt å lese gjennom og analysere. Vi tok for oss hvert enkelt spørsmål med de ulike svarene, slik at vi kunne se materialet i sin helhet. Denne prosessen fungerte godt, og var ikke like omfattende som den ville blitt ved bruk av båndopptak under intervju. Det var også en tydelig forskjell i informantenes tolkning av spørsmålene. Enkelte besvarte spørsmålene kort og konkret, og ga “teoretiske” svar uten noe særlig utdyping. Dette kan være på bakgrunn av metoden, da informantene har hatt tilgang til teori. Dette er en fordel gjennom at informanten forholder seg relevant til spørsmål, men den skriftlige delen kan ha begrenset refleksjonsprosessen noe. Derfor følte vi at materialet ble mer helhetlig etter å ha anskaffet flere informanter. Her opplevde vi at enkelte informanter ikke lot seg stoppe av det ikke var et fysisk møte, men besvarte med grundige refleksjoner og drøftinger.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal vi presentere de viktigste funnene i forhold til vår problemstilling “Hvordan kan vi som pedagogiske ledere bidra til språkutvikling hos flerspråklige barn?”. Vi har valgt å dele dette kapittelet i 3, hvor det første kapittelet vil handle om informantenes kompetanse innenfor språkutvikling, det andre vil handle om barnehagens kompetanse og tilslutt vil vi si noe om kartlegging av språkutvikling.

4.1 Informantenes kompetanse innen språkutvikling

Her presenterer vi svarene vi fikk fra informantene, altså pedagogiske lederne, om hvilken kompetanse de har innenfor språkutvikling. Både Kari, Anne, Ingrid og Nina hadde generell språkutvikling under utdanningen, mens Gro har i tillegg hatt noen studiepoeng i språk i hennes fordypning. Videre har alle informantene tatt kurs og/eller videreutdanning innenfor språkutvikling. Informant Kari har tatt videreutdanning “flerspråklighet og andrespråkspedagogikk” hvor hun tilegnet seg 15 studiepoeng. I tillegg har kommunen hun jobber i arrangert kompetansehevingstiltak knyttet til barns språkutvikling jevnlig de siste 10 årene. Informant Anne har vært på en rekke kurs som kommunen hun jobber i har arrangert. Ingrid har gjennom IKT videreutdanning jobbet med tilrettelegging av språkutvikling for tospråklige barn og har hatt opplæring i TRAS. Kommunen til Gro har de siste årene hatt stor fokus på “rett hjelp tidlig”, hvor ett av satsingsområdene var språk. Hun har derfor vært på mange kurs og seminarer, og de har lagt mye vekt på dette i planleggingsdager i barnehagen. Nina forteller oss at hun har deltatt på noen kurs, blant annet TRAS, samt fått veiledning og enkel kursing med fokus på språkutvikling hos flerspråklige barn. Hun har i tillegg fått veiledning i å gjennomføre språkgrupper der bøker og konkrete spiller en stor rolle.

Videre spurte vi informantene om hvordan de opplever kompetansen deres i forhold til arbeid med språkutvikling hos flerspråklige barn. Der sier Kari at hun oppfatter at hun har fått tilegnet seg en god del kompetanse gjennom arbeidserfaring og formell kompetanseheving. Men allikevel hender det at hun undrer seg over vurderinger og bruker ekstern fagstøtte for drøfting. Videre forteller hun at hun savner særlig flere ansatte og ressurspersoner med tospråklig kompetanse til å drøfte med. Anne mener at hun har god kompetanse innenfor dette, men sier at

hun opplever stadig noe nytt, nettopp utfra barns mangfold. Ingrid skriver at tid er en mangelvare, men at hun har generell kompetanse i forhold til å legge vekt på innhold i ord. Gro mener at hennes kompetanse er adekvat. Hun mener at hun har en god forståelse av hvordan barn tilegner seg språk generelt, og norsk som andrespråk spesielt. Hun har også noen erfaringer om hvordan det er fornuftig å arbeide i barnehagen og i samarbeid med hjemmet for å styrke både norsk og morsmålet hos barnet. Det Gro synes kan være utfordrende, er å vite når man skal tenke at det er snakk om en språkvanske, og ikke bare at barnet ligger etter med tilegnelsen av norsk. Hun sier videre at en av grunnene til det, er at det ofte kan være vanskelig å få kartlagt morsmålet tilstrekkelig.

Nina tenker at hun har en viss kompetanse, men ønsker å delta på flere kurs, samt arbeide med kollegaer for å øve seg også få tilbakemeldinger og veiledning. Hun ønsker også språkassistenter sammen med de yngste barna i barnehagen fordi hun ser ofte det er til god hjelp for barnet i språkutviklingen. I hennes barnehage er det språkassistenter oftest i grupper med de eldste barna.

4.2 Barnehagens kompetanse

Her skal vi legge frem svarene vi fikk når det gjelder de pedagogiske ledernes forståelse av barnehagens kunnskap og kompetanse innen språkutvikling. Først ble informantene spurt om deres opplevelse av *kompetansen* til de ansatte i barnehagen når det gjelder språkutvikling. Alle informantene uttrykker her at basiskunnskapene er gode, og at det er en generelt god kompetanse på dette området. Kari sier at ut av deres grunnbemanning på 9 ansatte, har tre av disse tospråklige kompetanse. I tillegg har de en støttepedagog og en støtteressurs, slik at barnehagen har en formell kompetanse i bunn. Anne sier at teamet bruker hverandre i arbeidet for å “kvalitetssikre” kompetansen. Ingrid legger vekt på at de pedagogiske lederne kan en del om dette, og at det er lettere å legge vekt på små grupper på småbarnsavdeling fremfor storbarnsavdeling. Gro sier at “alle” har vært på ett eller flere kurs i barns språkutvikling og hvordan man kan legge til rette for flerspråklige barn. Flere kollegaer har også relevant videreutdanning. Nina mener at det er varierende, men som tidligere nevnt er noen med særlig kompetanse. Det er flere som tenker over hva barnet sier og hvor mange ord barnet kan, men det er noen hull når det kommer til hva som er viktig å arbeide med for at det skal skje en god utvikling. Hun gir oss et eksempel; det å ha språkgrupper er ikke nok alene, samtalene i hverdagen der barnet gis tid til å uttrykke seg må

de jobbe mer med. Dette er selvsagt tema på personalmøter, og at de må hjelpe hverandre til å jobbe med dette i hverdagen.

Videre spurte vi om deres forståelse av barnehagens *kunnskap* når det gjelder språkutvikling hos flerspråklige barn. Kari besvarte dette spørsmålet todelt, og tok først utgangspunkt i erfaring med «barnehage-feltet» og samarbeid med andre barnehager gjennom årene. Her opplever informanten at barnehager har en del kunnskap om barns «forventet» språkutvikling, men at denne kunnskapen tar utgangspunkt i tilegnelsen av norsk som førstespråk. Det er større fokus på mangler i norsk-språklig utvikling, fremfor kompetanser barn har med seg knyttet til deres språklige kompetanse på andre språk (som f.eks. morsmål/førstespråk). Kari retter deretter fokuset mot egen arbeidsplass. Her er opplevelsen annerledes, da de fleste ansatte har vært gjennom en del kompetansehevingstiltak gjennomført i forbindelse med videreutdanning. De har også lagt vekt på å undersøke og fremheve viktigheten av at barns språkutvikling kan være sammensatt av flere utviklingsprosesser som skjer parallelt, på forskjellige språk. De arbeider mot å være oppmerksomme på at språk ikke utvikles i et vakuum, men i konteksten av kultur, samt at barn er sosiale og relasjonene mellom barn kan være en viktig motivasjon for deltakelse og læring.

Både Anne og Ingrid har en forståelse av en generelt god kunnskap i barnehagen. Anne sier at barnehagen viser en raus forståelse etter mange års erfaring med et mangfold av flerspråklige barn. Ingrid legger til at man gjerne kommer til kort i forhold til hvordan ha fokus på den spesifikke språkopplæringen hos flerspråklige barn.

Gro mener at denne kunnskapen er tilfeldig, og først og fremst avhengig av barnehagens beliggenhet og hvor stor erfaring den har samlet seg. Informanten arbeider i en barnehage i en bydel med stor tetthet av flerspråklige familier. Barnehagen har derfor en høy andel av to og flerspråklige barn, som er blitt jobbet systematisk med over flere år. Styrer og andre av pedagogene i denne barnehagen har videreutdanning i flerspråklig pedagogikk eller norsk som andrespråk. De har også godt samarbeid med kommunens språkpedagoger.

Nina sier at i hennes barnehage har de pedagoger med særlig kompetanse knyttet til språkutvikling hos minoritetsbarn. De har innlegg og kursing på personalmøter i barnehagen slik at kompetansen skal treffe bedre. Hun tenker at de har en del kompetanse, men må stadig øve seg og at de stadig må strebe etter å bli bedre. Etterutdanning og veiledning innad personalgruppen må fremmes.

Informantene ble også spurt på hvilken måte det legges til rette for at ansatte i barnehagen får heve kompetansen sin på dette området. Kari sier at det tilrettelegges for at ansatte som ønsker mer formell kompetanse får anledning til å søke på aktuelle kurs eller videreutdanninger. Her er det viktig at personalets formelle kompetanse blir delt med andre og dermed implementert i barnehagen.

Anne sier at personalet tar seg tid til praksisfortellinger og refleksjon. Barnehagen har “språk” som satsning, og fyller derfor på med kursing og forelesninger på planleggingsdager og annet. Informanten understreker også at musikk og sang løfter barnas språk, og at dette brukes bevisst i arbeidet med flerspråklige barn.

Ingrid trekker frem kontakt med PPT og logoped i forbindelse med kompetanseheving og tips om språkstimulering av flerspråklige barn.

Gro sier at kompetansehevingen legges til rette ved å delta på kurs, og åpne for at folk kan få videreutdanning. Dette er også tema på personalmøter og avdelingsmøter.

I Ninas barnehage legges det rette for at ansatte skal heve kompetansen sin med kurs og veiledning.

4.3 Kartlegging av språkutvikling

Til slutt vil vi legge frem informantenes erfaring og kunnskaper om ulike kartleggingsverktøy. Det første vi spurte om er hvordan de avdekker om et barn har språkvansker og på hvilke måter de undersøker det.

Kari sier at alle barna observeres systematisk gjennom året, med utgangspunkt i deres lek og samspill med andre barn. Kompetanse på eventuelt andre språk undersøkes så langt det lar seg gjøre. Hun skriver videre at det er viktig at hele personalet er involvert i observasjonene, der forskjellige personalet er relevant for barn i forskjellige situasjoner. Ved observerte utfordring iverksettes det tiltak der personalet øker deltakelsen og oppfølging i arena som er relevant for barna. De har også lav terskel for å kontakte eksterne ressurser for observasjon og drøfting.

Anne sier at språkvansker hos de yngste blir avdekket gjennom barnehagehverdagen som gjentas, er forutsigbar og trygg. Videre mener hun at det utvikles og eksponeres blant annet det sosiale samspillet og de generelle ferdighetene hos barnet. Det er på disse områdene at språkvansker kommer til uttrykk og avdekkes.

Ingrid mener at de avdekker språkvansker gjennom daglige observasjoner samt at de da skriver ned ord og uttrykk. De gjennomfører språktester for å få helt spesifikk kunnskap om det, før de evt. melder til PPT. De gjennomfører også foreldresamtaler for å høre hvordan barnet snakker på sitt eget morsmål.

Gro sier det kan være utfordrende med flerspråklige barn, blant annet fordi det kan være vanskelig å få kartlagt morsmålet. Hvis de er heldige får de tilgang til en morsmålsassistent eller evt. at noen i personalgruppen har samme morsmål som barnet. De har også en flerkulturell personalgruppe. Videre sier hun at i noen tilfeller er det kun foreldre som kan si noe om hvordan barnets morsmål er, og det kan være vanskelig å si i hvor stor grad de kan bedømme det. Til tider kan det hende at foreldre sammenligner barnet med et annet barn som også snakket morsmålet. Gro sier også at kulturelle forskjeller kan spille inn. Hun mener at noen kulturer synes det er vanskelig å si noe som gjør at man avslører “feil” i familien, og noen har lite kultur for å snakke med barna sine og at de snakker mest til dem. I det siste har Gro brukt et kartleggingsverktøy som Utdanningsdirektoratet har laget som man kan bruke i foreldresamtaler til hjelp for å avdekke morsmålsferdighetene til barnet. Er morsmålet bra, men norskkunnskapene mindre bra, er det ikke en språkvanske. Men hvis morsmålet ikke er aldersadekvat og barnet har dårligere norskkunnskaper enn forventet kan det være snakk om en språkvanske. Hun sier videre at hun ville sett på andre faktorer også. Er barnet trygt? Det kan være vanskelig å lære seg språk om man ikke er trygg og trives. Hvor lang tid har barnet hatt på seg? Kommuniserer barnet på andre måter? Hvor mange ord lærer barnet i løpet av en måned? Hvis barnet har en progresjon målt i forhold til seg selv, så ville hun ha arbeidet målrettet med barnet. Men hvis progresjonen er dårlig over tid, ville hun vurdert en henvisning til PPT med tanke på språkvansker.

Nina sier at de kartlegger i barnehagen og sammen med foreldre gjennom observasjoner og samtaler. I barnehagen deres har de et eget ressursteam som kan hjelpe med observasjoner. De bruker også kartleggingsverktøy til hjelp i arbeidet. I tillegg bruker de “snakkekort”, bildekort og tegn til tale som kan hjelpe barnet til å forstå dem eller til å kunne formidle ønsker og behov.

Videre spurte vi informantene om de var kjente med ulike kartleggingsverktøy, og om de opplevde at dette var nyttig for barnet.

Kari sier at i hennes kommune har de fleste personalet blitt opplært i bruken av TRAS. hun har også gjennom videreutdanning blitt kjent med “Lær meg norsk før skolestart”. Videre sier hun at

kompetansehevingen på TRAS har bidratt til å sikre at hele personalgruppen har felles ord og begreper når de drøfter barns språkutvikling. Selve verktøyet har ikke blitt brukt veldig systematisk, men heller vært en tilleggsressurs man kan ha i bakhånd i drøftinger.

Anne sier hun er kjent med TRAS, men at etter hennes erfaringer fungerer TRAS bedre på ikke-minoritetsspråklige barn. TRAS kan likevel ganske tidlig gi en pekepinn på hvor språkvanskene ligger, på samspill/kommunikasjon/oppmerksomhet, språkforståelse/språklig bevissthet eller uttale/ordproduksjon/setningsproduksjon. Deretter sier hun at de kan tilrettelegge språkarbeidet og kan møte det enkelte barnet bedre.

Ingrid sier at de bruker TRAS- og en egen lokal observasjons sirkel for å kartlegge språk. Hun sier også at hun er kjent med Askeladden.

Gro sier at hun bruker TRAS til “alle” barn der hun er bekymret for eller har behov for å kartlegge språket til. Hun synes at det er en enkel screening som gir en pekepinn på hvor man bør lete mer. Er det språkforståelsen, setningsstruktur, lyder, samspill... videre sier hun at med tanke på flerspråklige barn, har et læringscenter i hennes kommune laget et kartleggingsverktøy som kan være til hjelp, særlig når det er snakk om barn som trenger særskilt norskopplæring eller fagopplæring på morsmål når barnet begynner på skolen. Dette sier hun har vært nyttig før skolestart. Hun sier også at hun har kjennskap til “Lær meg norsk før skolestart”

Nina sier at i hennes barnehage bruker de TRAS, Alle med og Språkpermen. Hun mener at i kartlegging kan disse verktøyene hjelpe de i å se hvor vansken ligger. Det er ikke nok i seg selv, men kan hjelpe de i å forstå om barnet har en spesifikk språkvanske eller om barnet kanskje ikke får oppfølgingen han/hun trenger.

Avslutningsvis spurte vi informantene om de har opplevd at et flerspråklig barn med språkvansker ikke har fått tilstrekkelig med oppfølging. Gro og Anne kjenner seg ikke igjen i dette, men Anne legger til at hun har tenkt barnet hadde andre utfordringer som forklarte språkvanskene. Videre sier hun at barnehagen derfor har kommet senere i gang med nødvendig oppfølging på grunn av treghet i eksterne hjelpetiltak.

Kari skriver at det alltid vil være barn man føler burde «fått mer». Hun skriver at det har vært tilfeller hvor observasjon og kartlegging ikke har vist hele bildet og at det har gått mer tid enn ønskelig før man har sett behov for spesifikke tiltak. Hun skriver også at hun har opplevd noen få ganger at prosessen med å gå fra alminnelig tiltak i barnehagen til mer omfattende tiltak med

ekstern hjelp for barn med språkvansker kan være utfordrende, og at enten systemer, ulike prioriteringer eller menneskelig svikt har resultert i at enkelte barn har fått mindre oppfølging enn de burde. Videre skriver hun at utfordringer knyttet til manglende kunnskap om barnets språkutvikling på andre språk ofte er tilstede, da dette krever innsats i samarbeid med foreldre dersom det er mangel på ressurspersoner i personalgruppen.

Ingrid skriver at utfordring i kartlegging og samarbeid med foreldre gjorde at de brukte for lang tid på kartlegging, slik at de følte de ikke hadde gjort nok når barnet gikk over i skolen. Tiltak de gjorde her var å informere skolen tidlig om hvilket arbeid de hadde fått gjort og at det gjensto mer.

Nina skriver at hun ikke har opplevd dette, men at det ofte tar svært lang tid før barn for eksempel får spesialpedagogisk hjelp. Det er lang behandlingstid etter at observasjoner er gjort i barnehagen, for at avgjørelsen om at barn skal få spesialpedagogisk hjelp, til at barn faktisk får det. Hun skriver også at foresatte må gi tillatelse til å gi barnet ekstratilbud og søke, noe som kan gjøre ventetiden for barnet ytterligere lengre. Videre skriver Nina at hun kan gå inn og veilede foresatte, men at behandlingstiden stadig blir like lang. Hun skriver at det er viktig at hun og barnehagen klarer å formidle prosessen på en god måte overfor foresatte.

5. Drøfting av funn

I dette kapitlet skal vi drøfte teorien opp mot våre hovedfunn, dette vil danne grunnlag for videre drøfting og diskusjon i neste kapittel. Vi vil dele kapitlet opp i kategorier for orden og struktur. Kategoriene er *Informantenes kompetanse innenfor språkutvikling*, *Barnehagens kompetanse* og *Kartlegging av språkutvikling*. Disse kategoriene er de samme kategoriene som ble presentert i kapitlet over, *4.0 Presentasjon av funn*.

Dette vil vi gjøre med problemstillingen vår som utgangspunkt.

5.1 Informantenes kompetanse innen språkutvikling

I teoridelen kapittel 2.2 Barnehagelærerens arbeid, skrev vi noe om kompetanseheving og refererte en del til Kvistad og Søbstad 2005. Vi skrev om hvor viktig det er med kompetanseheving og kompetanseutvikling for å kvalitetssikre arbeidet i barnehagen. Det kom

frem at alle informantene har generell kompetanse innenfor språkutvikling fra utdanningen, og at de har enten tatt videreutdanning eller kurs for å styrke deres kompetanse innenfor språkutvikling hos flerspråklige barn. Det ble tydeliggjort gjennom våre funn at våre informanter var enige om at kompetanseheving er nødvendig når det gjelder språkutvikling. Alle informantene mener at deres kompetanse er tilstrekkelig i forhold til arbeid med språkutvikling hos flerspråklige barn. Videre skriver både Kari og Anne, at de bruker personalgruppen og ekstern støtte til videre drøfting og fagstøtte. Dette samsvarer med teorien om teamlæring og hvordan heve kompetansen i team. Ved å bruke hverandre og dele refleksjoner med resten av personalet styrker de både deres og resten av ansattes kompetanse. Teamlæring i følge Aasen (2018) handler om å lære sammen, lære av hverandre og dele erfaringer og kunnskaper slik at et team kan effektivt kan sette sine kompetanser ut i praksis (Aasen, 2018, s.145).

Gro skriver at hennes kommune har hatt stor fokus på “rett hjelp tidlig” og har dermed vært på mange kurs og seminarer. Hun skriver også at disse kursene har vært rettet mot språkutvikling og har lagt mye vekt på dette i planleggingsdager i barnehagen. Dette viser tilbake til teorien vår om kompetanseheving i team. Kvistad og Søbstad (2005) skriver om kompetanseutvikling og deler denne i fem kategorier. Den siste kategorien handler om endrings- og utviklingskompetanse. Der refereres det til St.mld.nr 27 som tyder “endringskompetansen vil med andre ord være avgjørende for utvikle og holde oppe kvaliteten i barnehagene” (st.meld.nr 27 (1999-2000):78). Dette tolker vi som at kommunen til Gro har fokusert mye på språkutvikling med rett hjelp tidlig. Slike kurs og seminarer har da vært med på å heve kompetansen innenfor barnehagene for å sikre og opprettholde kvaliteten, som da samsvarer med st.meld.nr. 27. At de har hatt dette som fokus under planleggingsdagene sine viser dermed at de har fokus på å få hele personalet med på dette løpet, som igjen samsvarer med endrings- og utviklingskompetanse som Kvistad og Søbstad (2005) nevner.

Som pedagogisk leder arbeider man mot å gi barna det beste grunnlaget for en helhetlig språkutvikling. Høigård (2009) hevder at man gjennom gode samtaler med barna, i form av lek, under måltid eller andre aktiviteter, kan bidra til at barn føler seg anerkjent. I tillegg kan de føle at de når frem med det de har på hjertet, og dermed vil strekke seg lenger språklig (Høigård mfl, 2009, s. 26). Videre står det at man ikke skal se på dialogen som en plan, men heller en mulighet

til å lytte, komme med innspill og stille spørsmål (Høigård mfl, 2009, s. 28). Ut i fra dette forstår man viktigheten av å fremme kommunikasjon i samspill med barn. Ingrid nevner også at hun har generell kompetanse i forhold til å legge vekt på innhold i ord, noe som belyser viktigheten av fokuset på språk. I tillegg trekker Nina frem at hun selv har fått veiledning til å gjennomføre språkgrupper ved bruk av bøker og konkreter. Her er det viktig å nevne Bruners begrep *støttende stillas*, da dette er relevant for arbeidet. Som Askland & Sataøen (2013) sier kan man fungere som en støtte for barnet ved å veilede barnet gjennom prosessen (s. 208). I dette tilfellet kan vi si at stillaset er den voksne i samspill med et flerspråklig barn. Ved å gjøre seg bevisst på dette begrepet, kan man i dialog med flerspråklige barn bidra som støttespillere i barns utvikling av både norsk og morsmål.

Ansvar for å fremme denne dialogen står ikke bare på pedagogen, men også personalet. Dersom man leder et team med lite motivasjon og mangel på kompetanse kan dette være utfordrende. Likevel mener vi at ansvaret som pedagog her er å åpne opp for deling av erfaringer og refleksjoner i personalgruppen. Dette uttrykker også Nina gjennom sitt ønske om økt veiledning og kursdeltaking. Gjennom veiledning kan man bevisstgjøre sine tanker, handlinger og følelser, og veiledningen bidrar dermed til en forbedring og endring. Veiledning er også et godt redskap med tanke på kvalitetsutvikling i barnehagen, da dette krever en personalgruppe som stadig utvikler sin kompetanse (Carson & Birkeland, 2017, s. 12). Vi oppfatter at Nina ser verdien av å ta i bruk og fremme veiledning som redskap i arbeidet, slik at personalet kan øve seg og stadig strekke seg mot å bli bedre. På den måten får personalet en forståelse for hverandre, samt kan dele sin kunnskap for å øke kompetansen. Dette kan føre til at personalet implementerer dette i barnehagehverdagen, i kommunikasjon med hverandre og med barna. Slik vi tolker det, tar alle informantene i bruk sin kompetanse og deler det med resten av teamet slik som Aasen (2018) beskriver en lærende organisasjon. Som nevnt i teoridelen er en lærende organisasjon en organisasjon som kontinuerlig forbedrer seg og lærer. Videre samsvarer informantenes svar med kompetanseutviklingen som Kvistad og Søbstad (2005) har beskrevet. Informantene sier at de bruker personalgruppen for drøfting og refleksjon og ekstern fagstøtte når det er behov for det.

5.2 Barnehagens kompetanse

Informantene ble bedt om å rette fokuset mot deres forståelse av barnehagens kompetanse innen språkutvikling. I Kapittel 2.3 i teoridel belyser vi viktigheten av barnehagens arbeid med språk, og snakker om språket som system. Det kommer frem at barn tilegner seg språkssystemet gradvis og ubevisst, og at de systematiserer dette i sin takt (Høigård, 2019, s. 79-80). Det blir tydeliggjort gjennom informantene at barnehagen sitter med en generelt god kompetanse på dette feltet. Gjennom Kari får vi en oppfatning av at det er tilgang på språklige ressurser, da de har tre ansatte med tospråklig kompetanse, en støttepedagog og en støtteressurs. Dette understreker også Gro da «alle» i barnehagen har vært på ett eller flere kurs i barns språkutvikling, samt at flere kollegaer har relevant videreutdanning. Anne sier også at teamet bruker hverandre i arbeidet for å «kvalitetssikre» kompetansen. Dette tolker vi som at barnehagene fremmer språkutvikling gjennom å heve kompetansen i sine team og ansette språk-kompetente. For øvrig har Nina en opplevelse av at flere i personalet tenker over hva barnet sier og hvor mange ord det kan, men at det likevel er noen hull. Dette når det kommer til hva som er viktig å arbeide med for at det skal skje en god utvikling. Her trekker hun frem et eksempel med språkgrupper, da dette ikke er nok i seg selv, men at man må løfte samtalene i hverdagen. Videre sier hun at personalet må arbeide i større grad mot å gi barn tid til å uttrykke seg. Disse utsagnene understreker at det er nyttig å belyse temaet gjennom kursdeltakelse og på personalmøter, men desto viktigere for personalet å hjelpe hverandre til å implementere kunnskapen i hverdagen.

Videre skriver Kari at deres barnehage har lagt vekt på å undersøke og fremheve viktigheten av at barns språkutvikling, kan være sammensatt av flere utviklingsprosesser som skjer parallelt, på forskjellige språk. På den ene siden kan man tenke seg til at dette fokuset på språkutvikling kan komme av at de har gode språklige ressurser til å utføre arbeidet. Slik som Ingrid trekker frem kommer kontakt med PPT og logoped godt med i arbeidet med kompetanseheving, i form av at de gir tips om språkstimulering og flerspråklige barn. Tidligere har vi henvist til rammeplanen, der det blir tydeliggjort at barnehagen skal fremme arbeid med barns språkutvikling. I og med at dette er gjeldende for alle barnehager, uansett hvilket satsningsområde, tenker vi at alle barnehager skal ha lik tilgang til slike ressurser. Her skal det være sagt at våre informanter er spesielt kompetente når det gjelder flerspråklige barn, ettersom de arbeider i barnehager med en større andel flerspråklige. Deres erfaring med tilgang på ressurspersoner utenfra kan derfor være

annerledes enn barnehager med færre flerspråklig. Oppfatningen er likevel at kontakten utenfra er betydningsfull, og bidrar til å skape trygge og gode rammer for pedagogen. På den andre siden kan det også virke som at disse er til god nytte, men at det ikke er godt nok i lengden. Kari uttrykker at hun kan kjenne på et savn etter flere ansatte og ressurspersoner med tospråklig kompetanse å drøfte med. Ingrid skriver også at tid er en mangelvare. Dette tolker vi som at de får tilstrekkelig med hjelp i form av ressurser, men sitter likevel igjen med en følelse av å ikke strekke til. Dette tenker vi kan komme av at personalgruppen ikke sitter med samme kompetanse innen språkutvikling, og dermed ikke har mulighet til å bidra i en drøfting.

Her ser vi en sterk sammenheng mellom utsagnene og Kvistad & Søbstds (2005) begreper innen kompetanseutvikling. Når det gjelder den *faglige kompetansen* er det viktig at de ansatte gjør seg bevisst på sin faglige kompetanse og hva man ønsker å utvikle og fremme (s. 118). Dermed kan man ta i bruk den ulike kompetansen hos hver enkelt, til å utfylle hverandre i teamarbeidet. Gro kommer også med gode tiltak de har utført i sitt arbeid med kompetanseheving. Informanten sier at det er blitt tilrettelagt for kursdeltaking og videreutdanning for personalet. Språkutvikling har også vært et tema på personalmøter og avdelingsmøter. Dette mener vi samsvarer med Kvistad og Søbstds begrep om faglige kompetanse, da man gjennom kurs, videreutdanning e.l. kan implementere sin individuelle kompetanse i barnehagen og dermed øke kompetansen i hele teamet. Videre snakker de også om den *sosiale kompetansen* som krever at man har evnen til samspill og kommunikasjon. Denne kompetansen er viktig i relasjoner med både barn og voksne (Kvistad & Søbstd, 2005, s. 118). I dette tilfellet er det spesielt viktig at personalet ser verdien av å styrke relasjonene i teamet gjennom kommunikasjon. Dette gjelder både innad i teamet, men også i kommunikasjon med eventuelle ressurspersoner utenfra. Med henhold til Kari sitt utsagn om mangel på personer å drøfte med, er det altså en rekke ting man kan endre. Her kan det også nevnes at dersom barnehagen får hjelp fra instanser utenfra, kan man inkludere personalet i større grad i det administrative arbeidet. Eksempelvis kan den pedagogiske lederen gi personalet innsikt under personalmøter på fremgangen, eller at ansatte får delta dersom barnehagen får besøk av pedagoger. Denne innsikten kan skape en forståelse av arbeidet, og motivere personalet til å drøfte og finne løsninger i felleskap. Sett under ett er tilgang til ressurspersoner betryggende for barnehagen, men man føler seg mindre alene i arbeidet med en økt kompetanse innad i grunnbemanningen.

Anne sier at barnehagen viser en raus forståelse etter mange års erfaring med et mangfold av flerspråklige barn. Gjennom Kapittel 2.1 fikk vi kjennskap til begrepet flerkulturelt mangfold, samt flerspråklige barn. Her henviser vi blant annet til Høigård som skriver at Grosjean (2008) mener at det er flere mennesker som lever flerspråklig enn enspråklig i verden i dag (s. 137). Dette betyr at man som pedagogisk leder i en barnehage vil oppleve at barn har et annet familiespråk som ikke tilsvarer majoritetsspråket, altså norsk. Med hensyn til dette mener vi at barnehagen som en lærende organisasjon har et ansvar for å ha grunnleggende kunnskap om språkutvikling, samt rette fokuset mot en økt kompetanse innen flerspråklighet. Informant A gir uttrykk for at barnehager har en del kunnskap om barns «forventet» språkutvikling, men at denne kunnskapen kun tar utgangspunkt i tilegnelsen av norsk som førstespråk. Videre skriver informanten at det er større fokus på mangler i norsk-språklig utvikling, fremfor hvilke kompetanser barn har med seg knyttet til deres språklige kompetanse på andre språk. I et samfunn som stadig blir mer og mer flerkulturelt, er det ønskelig at barnehagen skal endre og utvikle seg i takt med samfunnet. Det kommer likevel frem i dette utsagnet at barnehagen muligens ikke er der vi ønsker å være når det gjelder kompetanse innen flerspråklige barn og arbeidet med dette.

Opplevelsen av å ikke strekke til som pedagog i arbeidet med flerspråklige barns språkutvikling, mener vi kan endres gjennom tilrettelegging av kompetanseheving i personalet. Som nevnt tidligere skriver Høigård, Mjør og Hoel i temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen, om viktigheten av samspill i språkutviklingen. Her legger de frem gode eksempler på aktiviteter som kan være til god hjelp i arbeid med språkutvikling. Slik som gode samtaler, rim, regler, dikt og sang, fortelling og høytlesning, lek og utforskning av skriftspråk (Høigård mfl. 2009, s. 25). Ut i fra Anne forstår vi at dette arbeides med spesielt i deres barnehage. Denne barnehagen har språk som satsning, og bruker derfor musikk og sang i arbeidet med flerspråklige barn for å løfte barns språk. Kari tydeliggjør også at det er viktig at personalets formelle kompetanse blir delt med andre og dermed implementert i barnehagen. Ved å benytte seg av aktiviteter som musikk og sang kan man fremme språkutviklingen ved å la barna få utforske lyder, ord og setninger. Dette mener vi også kan skape glede både for personalet og barna i prosessen. Her kan også personalet anerkjenne hvert enkelt barn gjennom å synge sanger på ulike språk. Dette bidrar positivt til barnas utvikling av både majoritetsspråket og deres morsmål.

Slik som Høigård (2019) sier bidrar denne verdsettelsen av deres språk til at barnas identitet blir bekreftet og anerkjent (s. 146).

5.3 Kartlegging

Som nevnt tidligere mener Vogt at kartlegging er et ledd i dokumentasjon og vurdering av barnehagen generelle virksomhet og planlegging av kvalitetsforbedringer. Også i forbindelse med stortingsmelding Kvalitet i barnehage har det blitt mer fokus på kartlegging av språk i barnehagen (Vogt, 2015, s. 56 i Nilsen, 2014).

Vi vet at språket er en viktig del av barns helhetlige utvikling, og blir det observert vansker, er det svært viktig at de får den hjelpen som de trenger. Det er mange ulike kartleggingsverktøy som kan være et hjelpemiddel under denne prosessen, men hvilke som er best er vanskelig å si. Når det gjelder flerspråklige barn, tolker vi det slik at kartleggingsverktøy som TRAS fungerer mindre bra enn kanskje språkpermen som da er laget for flerspråklige barn. TRAS kan være mindre hjelpsom da flerspråklige barn fort kan bli sammenlignet med barn som har norsk som morsmål. Dette er fordi det er vanskelig å se hva barnet kan på sitt morsmål, og dermed vil barn bli sammenlignet med enspråklige barn.

I spørsmålet omkring informantenes bruk av kartleggingsverktøy kommer det frem at alle er kjent med TRAS. Gro sier “Jeg bruker TRAS til “alle” barn der jeg er bekymret for eller har behov for å kartlegge språket til. Det synes jeg er en enkel screening som gir en pekepinn på hvor man skal lete mer”. Kari sier også at kompetanseheving på dette verktøyet har sikret at hele personalgruppen har felles ord og begreper når de drøfter barns språkutvikling. Ut i fra dette tolker vi utsagnene som at dette er et verktøy som er til god nytte i arbeidet med barns språkutvikling. Det er også tydelig at det er av betydning for informantene at verktøyet er brukervennlig. Dette bidrar til å forhindre utfordringer knyttet til bruken av verktøyet, som kunne ha ført til at kartleggingen ble utfordrende i den grad at det ikke ble gjennomført. Denne brukervennligheten fører dermed til at personalet tar i bruk verktøyet, og bidrar til å styrke personalets begrepsapparat. Vi mener at et felles begrepsapparat er et godt utgangspunkt for drøfting og utvikling av arbeidet. På en annen side kommer det likevel frem fra Anne at dette er et nyttig verktøy, men at det fungerer bedre på ikke-minoritetsspråklige barn. Som skrevet i teoridelen om kartleggingsverktøy, har det kommet frem at bruk av TRAS ikke er så

hensiktsmessig hos flerspråklige barn. Dermed bekrefter Anne dette. Når dette verktøyet brukes på flerspråklige barn blir de sammenlignet med barn som har norsk som morsmål og slik gjør pedagogene sine vurderinger av barns språkkompetanse (Høigård mlf. 2010, s.56). Dette gjør det da vanskelig å se utviklingen av morsmålet til barnet, og at det blir ensidig fokus på hva barnet ikke kan fremfor hva barnet kan på morsmålet, i følge ressurshefte fra NAFO.

Ingrid skriver at de avdekker språkvansker ved hjelp av observasjon, og bruk av kartleggingsverktøy. Hun skriver også at de har tett samarbeid med hjemmet, og de gjennomfører foreldresamtaler for å høre hvordan barnet er på sitt eget morsmål. Slik som vi tolker det, er det et godt samarbeid mellom barnehagen og hjemmet. Dette samarbeidet nevner også Nina, da kartleggingen foregår i barnehagen og med foreldre gjennom observasjoner og samtaler. Her har de et eget ressursteam som kan hjelpe med observasjoner. Videre skriver hun at det i tillegg blir benyttet “snakkekort”, bildekort og tegn til tale som kan hjelpe barnet til å forstå eller kunne formidle ønsker og behov. Dette tenker vi spesielt kan være nyttig i arbeidet med å kartlegge både barnets morsmål og norsk.

Vi har gjennom våre funn belyst at alle informantene er kjent med kartleggingsverktøyet TRAS, og nå vil se om det er noen andre kartleggingsverktøy som de synes er nyttig å bruke.

Kari og Gro skriver også at de er kjent med verktøyet “Lær meg norsk før skolestart”, som er et verktøy som er laget for tospråklige barn. I en tospråklig utvikling er det mange faktorer som spiller inn for språkutviklingen. Dette kan være botid i landet og hvor mye kontakt barnet har hatt med det andre språket. Her blir da barnet sammenlignet med seg selv og da vil man se over tid om barnet har utviklet de undersøkte språkområdene (Høigård mlf. 2009, s.57). I forhold til TRAS tolker vi dette som et mer nyttig verktøy å ta i bruk når det gjelder flerspråklige barn. Dersom man tar i bruk TRAS vil man kartlegge ut i fra det ene språket, som i dette tilfellet er norsk. Resultatene man får av kartleggingen mener vi derfor vil bli feilaktig i forhold til barnets språkutvikling. Med tanke på at barnets språk er i stadig utvikling, både i hjemmet og i barnehagen, vil begge språkene naturligvis være en del av barnets språk. Vi mener derfor at det kun vil være til sin hensikt å kartlegge språket til et flerspråklig barn, dersom man kartlegger barnets “hele” språk.

Gro skriver også at hennes kommune har laget et kartleggingsverktøy som kan være til hjelp, særlig når det er snakk om flerspråklige barn som trenger særskilt norskopplæring. Hun sier videre at dette har vært veldig nyttig før skolestart. Vi er ikke kjent med dette verktøyet, men med tanke på at det er egnet for flerspråklige barn, kan det tolkes som et nyttig verktøy.

Det er tydelig at barnehagen har en rekke nyttige kartleggingsverktøy tilgjengelig når det gjelder språkvansker hos flerspråklige barn. Samtidig er det viktig å være kritisk til hvorvidt barnehagen kan tilby barn tilstrekkelig med oppfølging. Gjennom informantene får vi en oppfatning av at barnehagen gjør sitt beste for å fremme språkutviklingen, men at det i sammenheng med språkvansker er utfordringer knyttet til tid. Kari skriver at det alltid vil være barn man føler burde "fått mer". Hun trekker også frem at det har vært tilfeller der observasjon og kartlegging ikke har vist hele bildet, som har ført til at det har gått mer tid enn ønskelig før man har sett behov for spesifikke tiltak. Barnehagen kan kartlegge, observere, veilede og heve kompetansen i teamet for å arbeide mot en bedret språkutvikling, men visse tilfeller krever ressurser utenfra slik som spesialpedagogisk hjelp. For at dette skal komme barnet til gode, er det viktig at ressursene kommer inn i bildet så tidlig som mulig. I dette tilfellet gir Nina uttrykk for at veien fra kartlegging til spesialpedagogisk hjelp for barnet, er langsom og krevende. Hun skriver at foresatte må gi tillatelse til å gi barna ekstratilbud og sende inn søknad, noe som kan gjøre ventetiden ytterligere lengre. Anne har også opplevd at barnehagen har kommet senere i gang med nødvendig oppfølging på grunn av treghet i eksterne hjelpetiltak. Det er tydelig at barnehagene sitter igjen med en følelse av å ikke strekke til når det gjelder oppfølging, da prosessen stagnerer innen barnet får hjelp fra eksterne hjelpetiltak. Her skal det nevnes at dette nødvendigvis ikke er gjeldende i alle tilfeller, da det kan være barnehagen ikke har fanget opp språkvanskene tidlig nok. Slik som Ingrid skriver har hun opplevd at utfordring i kartlegging og samarbeid med foreldre førte til at kartlegging tok for lang tid, som førte til at barnehagen følte de ikke hadde gjort nok når barnet gikk over i skolen. I en hektisk barnehagehverdag kan det være utfordrende å sette av tid til observasjon og å sette seg inn i kartleggingsverktøy. Vi mener likevel at det er viktig å sette av tid til dette, samt øke kompetansen innen flerspråklighet, slik at personalet kan fange opp eventuelle språkvansker. Som Nina skriver kan man gjennom foreldresamarbeid formidle prosessen og veilede foreldre på en god måte. Med hensyn til dette

tenker vi at behandlingstiden er langsom, men kan fremskyndes i noen grad dersom man styrker foreldresamarbeidet.

For å oppsummere virker det som at informantene anser kartleggingsverktøy som hensiktsmessig i sitt arbeid med språkutvikling. Imidlertid kan det være vanskelig å benytte seg av det mest brukte verktøyet TRAS, dersom man arbeider med flerspråklige barn. Vi oppfatter det som at det kan være vanskelig å finne et verktøy som er tilpasset nettopp denne målgruppen. Årsaken til dette kan være at tilgangen til kurs og videreutdanning omkring generell språkutvikling er der, men at det er lite kompetanseutvikling vedrørende barns flerspråklighet. Dersom man skal kunne følge opp et barns helhetlige språkutvikling, må både majoritetsspråket og familiespråket regnes som ett. Her ser vi verdien av et tett samarbeid med foreldre, og ikke minst ressurspersoner utenfra. Informantene tydeliggjør også at man kan styre bort fra TRAS i dette arbeidet, men heller finne alternative kartleggingsverktøy rettet mot flerspråklige barn. På den måten kan man kartlegge barnets språk som benyttes både i barnehagen og i hjemmet, og dermed få et helhetlig blick på utviklingen.

6. Konklusjon

I dette forskningsarbeidet har vi tatt for oss problemstillingen “*Hvordan kan vi som pedagogiske ledere bidra til språkutvikling hos flerspråklige barn?*”. Gjennom teori, datamateriale og drøfting har vi svart på denne problemstillingen. Det har vært spennende og lærerikt å intervjuer de fem dyktige barnehageansatte og sette funnene opp mot relevant teori.

Her har det kommet til uttrykk at aktiviteter som musikk og sang bidrar til å fremme språkutviklingen ved å la barna få utforske lyder, ord og setninger. Eksterne ressurser er også et sentral hjelpemiddel for å bidra til språkutvikling hos flerspråklige barn. Kartleggingsverktøyet TRAS benyttes til å kartlegge språk, men kun ut i fra det ene språket, som i dette tilfellet er norsk. Vi mener derfor at dette verktøyet ikke vil være hensiktsmessig i arbeidet med flerspråklige barn, da det er nødvendig å kartlegge begge språkene til barnet. Barnets språk, om det er ett eller flere, skal bli sett som en helhet. Man kan derfor heller benytte seg av verktøyet laget for flerspråklige barn, slik som språkpermen. Her er tidlig innsats sentralt når det kommer til å legge til rette for flerspråklige barns språkutvikling. Det vil også styrke arbeidet dersom man ser verdien av å styrke kompetansen i personalet, da dette bidrar til at man kan drøfte og reflektere omkring flerspråklighet i barnehagen. Denne kompetansehevingen kan arbeides med gjennom kurs og veiledning. Med et slikt utgangspunkt kan personalet implementere sin kunnskap i barnehagehverdagen, og dermed være åpen i møte med foreldre. En god språkutvikling for et flerspråklig barn forutsetter et godt samarbeid med hjemmet. Ved å ta i bruk tilgjengelige ressurser og bruke hverandre i personalet, kan man bidra til en økt forståelse av dette temaet, og ikke minst regne barns flere språk som en helhet.

6.1 Videre implikasjoner

Som fremtidige barnehagelærere har dette vært et spennende og omfattende tema å ta for seg. Språk er et emne av interesse, men desto mer interessant når man får muligheten til å gå i dybden av det. Oppgaven har derfor bidratt til en økt interesse og kunnskap om flerspråklighet. Til tross for at vi har blitt kjent med ulike kartleggingsverktøy gjennom undervisning og praksis, nevner informantene kartleggingsverktøy vi ikke er kjent med. Dette har åpnet opp for at vi ønsker å studere disse nærmere, slik at vi kan bli kjent med bruket av disse som barnehagelærere.

7. Litteraturliste

- Argyris & Schön (1978) i Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *En helhetlig integreringspolitikk* (Meld. St. 6 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=3>
- Barne- og familiedepartementet. (2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre* (St.meld. nr. 27 (1999-2000)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/?ch=7>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
Hentet fra: https://www.nb.no/items/851973c2817e4e4c77ac7d7e79946268?page=23&searchText=s_kolekultur 29.04.2020
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjervan, M., Svolsbru, G. & Bleka, M. (2010) *Ressurshefte for flerspråklig arbeid i barnehagen*.
Hentet fra: https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/NAFO_Ressurshefte_Barnehageansatte_1-korr.pdf 02.05.2020
- Handal, G & Lauvås, P. (1999) i Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i*

barnehagen. Oslo: KD

Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. 2. utg. Oslo:

Universitetsforlaget. Hentet fra:

<https://www.nb.no/items/d2007a200c4dee2b038c22c38b95a867?page=0&searchText=barns%20språkutvikling%20skriftlig%20og%20muntlig>

Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Oslo: Cappelen damm Akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for*

barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk

Forlag.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*.

Bergen: Fagbokforlaget.

Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2015). *En bok om oppvekst - Samfunnsfag for barnehagelærere*

(4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Skau (2002) i Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen

Akademisk Forlag.

Skogen (2013) i Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Oslo:

Cappelen Damm

Tetzchner, S.von, Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H. &

Smith, L. (1993). *Barns språk* (2. utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg).

Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsforbundet. *Spørkartlegging i barnehagen*. Hentet 26.04.2020 fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/sprakkartlegging-i-barnehagen/>

Vedeler (1987) i Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. 2. utg. Oslo:

Universitetsforlaget. Hentet fra:

<https://www.nb.no/items/d2007a200c4dee2b038c22c38b95a867?page=0&searchText=barns%20språkutvikling%20skriftlig%20og%20muntlig>

Vogt (2014) i Nilsen, V.D. (Red.). (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østrem mfl. 2009, Sand 2008, Gjevan mfl. 2006, i Gjevan, M., Svolsbru, G. & Bleka, M. (2010).

Ressurshefte for flerspråklig arbeid i barnehagen. S.54. Hentet fra

https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/NAFO_Ressurshefte_Barnehageansatte_1-korr.pdf 02.05.2020

Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet; Språkutvikling hos flerspråklige barn?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan pedagogiske ledere arbeider med språkutviklingen hos flerspråklige barn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter som skriver bachelor sammen om språkutvikling hos flerspråklige barn. Problemstillingen vår er; *“Hvordan kan vi som pedagogiske ledere bidra til språkutvikling hos flerspråklige barn?”*. Vi ønsker også å forske på hvordan barnehagen jobber med kompetanseheving og hvordan de arbeider med språkutvikling. Vi ønsker å bruke kvalitativ metode, brevmetoden, som bare studentene og veileder har tilgang til.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at vi ønsker at du skal delta er fordi vi har sett i praksis at din barnehage har en mangfoldig barnegruppe, og tenker at dette kan være nyttig i prosjektet vårt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har laget en intervjuguide som du får tilsendt og kan forberede deg. Du svarer på disse spørsmålene så utfyllende som mulig og sender det videre til oss via e-post. Dette materialet er det kun vi studenter som har tilgang til. Etter prosjektslutt vil materiale slettes og du forblir anonym.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hvem vil ha tilgang til opplysningene? Kandidat 395 og Kandidat 401. Under intervjuet vil ikke navn og arbeidsplass komme frem, slik at vi sikrer at ingen får tilgang til personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 02.06.2020. Etter prosjektet vil data som er blitt innsamlet slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Behandlingsansvarlig: *Høgskulen på Vestlandet*, avdeling Bergen ved *Maria-Rosa Raphaela Doublet*, på epost (Maria-Rosa.Raphaela.Doublet@hvl.no)
- Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Maria-Rosa Raphaela Doublet

Studenter

Kandidat 395 og Kandidat 401

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i [*brevmetode*]

• å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*]- hvis aktuelt

• at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

• at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt

• at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*]- hvis aktuelt

• at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*]- hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 02.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunn

1. Hva er din stilling i barnehagen?
2. Hvor lenge har du vært i barnehagen?
3. Hvilke aldersgrupper jobber du med?

Forståelse

4. Hadde du noe om språkutvikling i din utdanning?
5. Har du fått noe kompetanse om språkutvikling i en etterutdanning eller kurs?
6. Hva er din forståelse av barnehagens kunnskap når det gjelder språkutvikling hos flerspråklige barn?

Holdninger

7. Hvordan opplever du kompetansen din i forhold til arbeid med språkutvikling hos flerspråklige barn?
8. Hvordan opplever du at kompetansen til de ansatte i barnehagen er i dette temaet?
9. På hvilken måte legges det til rette for at ansatte i barnehagen får heve kompetansen sin på dette området?

Egne erfaringer

10. Hvordan avdekker dere om et barn har språkvansker? På hvilken måte undersøker dere tegn på språkvansker?

11. Er du kjent med ulike kartleggingsverktøy?

Hvis ja: Hvilke kartleggingsverktøy er dette? Opplevde du at bruket av dette verktøyet var nyttig for barnehagen og barnet?

12. Har du noen gang opplevd at et flerspråklig barn med språkvansker ikke har fått tilstrekkelig med oppfølging?

Hvis ja: Hva var bakgrunn for dette? Hva gjorde du?