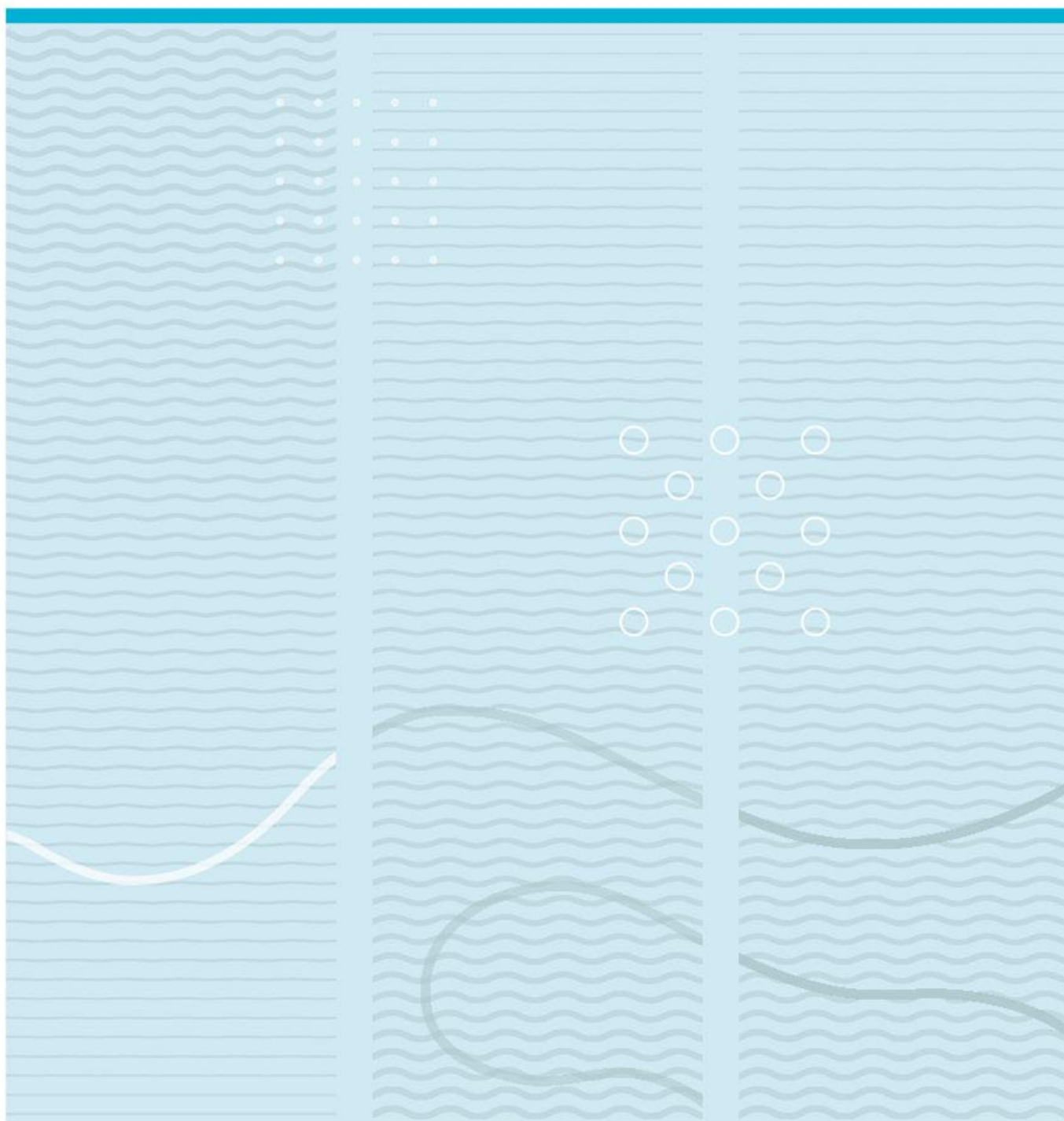


Trine Gutu Eiksjø

«Jeg føler meg så på bar bakke»

En kvalitativ studie om hvordan barnehagelærere og rådgivere i den pedagogiske psykologiske tjenesten går frem når de har mistanker om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Trine Gutu Eiksjø

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Forskning viser at utfordringer med språk og tale er et av de vanligste problemområdene hos barn i barnehagealder. Når et flerspråklige barn i barnehagealder ikke tilegner seg morsmålet eller andrespråket som forventet, til tross for en ellers vanlig utvikling, kan det indikere på en mulig spesifikk vanske med språket. Det viser seg at kunnskap om flerspråklige barn og deres språkutvikling er varierende blant pedagoger, og det får konsekvenser for hvordan det arbeides med å vurdere språkkompetansen til flerspråklige barn, samt det å avdekke mulige spesifikke språkvansker. Denne masteroppgaven tar for seg å undersøke hvordan barnehagelærere og rådgivere i den pedagogiske psykologiske rådgivningstjenesten går frem når de har mistanker om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen.

Følgende problemstilling har vært utgangspunkt for oppgaven:

«Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i den pedagogiske psykologiske rådgivningstjenesten når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen?»

For å belyse denne problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode, og jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer med to barnehagelærere og to rådgivere fra den pedagogiske psykologiske rådgivningstjenesten.

Teorigrunnlaget for oppgaven presenterer aktuell teori og forskning som omhandler spesifikke språkvansker, flerspråklig utvikling, samt kartlegging av barn med flerspråklig bakgrunn.

Studiens funn omhandler hva informantene har svart når det gjelder hvordan de arbeider når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen. Hovedfunnet i studien viser at informantene opplever å ha mangel på kompetanse når det gjelder hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår, samt at de opplever å ha mangel på kompetanse i forhold til det å avdekke spesifikke språkvansker

hos flerspråklige barn. De andre funnene peker på hvilke faktorer som vekker mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn, hvordan informantene kartlegger spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn, og utfordringer knyttet til kartleggingen. Funnene brukes som utgangspunkt for drøfting av sentrale kunnskaper som er vesentlige for å avdekke spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
FORORD.....	8
1 INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL MED OPPGAVEN	10
1.3 BEGREPSAVKLARINGER.....	11
1.3.1 <i>Språkvansker</i>	11
1.3.2 <i>Flerspråklighet</i>	11
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	13
2 TEORETISK BAKGRUNN.....	14
2.1 SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER BLANT FLERSPRÅKLIGE BARN I BARNEHAGEALDER	14
2.1.1 <i>Språk og kommunikasjon hos barn i barnehagealder</i>	14
2.1.2 <i>Språkvansker og spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder</i>	16
2.1.3 <i>Kjennetegn på spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder</i>	18
2.1.4 <i>Identifisering av spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder</i>	19
2.1.5 <i>Årsaksforhold</i>	21
2.1.6 <i>Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov?</i>	22
2.2 BARN MED FLERSPRÅKLIG BAKGRUNN.....	23
2.2.1 <i>Myter om flerspråklighet</i>	23
2.2.2 <i>De flerspråklige barna:</i>	24
2.2.3 <i>Flerspråklig utvikling</i>	25
2.2.4 <i>Den stille perioden</i>	26
2.2.5 <i>Språkblanding og kodeveksling:</i>	27
2.2.6 <i>Flerspråklighet og spesifikke språkvansker, en dobbel vanske?</i>	28
2.3 KARTLEGGING	29
2.3.1 <i>Utfordringer i kartlegging av flerspråklige</i>	29
2.3.2 <i>Foreldresamarbeid</i>	33
2.3.3 <i>kartleggingsverktøy og tester</i>	34
2.3.4 <i>Kartlegging eller utprøving av tiltak?</i>	37
3 METODE	37
3.1 VALG AV METODE	38

3.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	38
3.2.1	<i>Det semistrukturrelle forskningsintervjuet</i>	39
3.3	VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	40
3.4	FORSKERENS FORFORSTÅELSE	41
3.5	UTVALG AV INFORMANTER.....	42
3.6	UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDEN	44
3.6.1	<i>Gjennomføring av prøveintervju</i>	45
3.6.2	<i>Gjennomføring av intervjuer</i>	46
3.6.3	<i>Transkribering og bearbeiding av intervjuene</i>	47
3.7	ANALYSEMETODE	48
3.8	UNDERSØKELSENS KVALITET	49
3.8.1	<i>Reliabilitet</i>	49
3.8.2	<i>Validitet</i>	51
3.9	ETISKE HENSYN.....	52
4	PRESENTASJON AV DATA OG ANALYSE	55
4.1	SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER OG FAKTORER SOM VEKKER MISTANKE OM SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER HOS BARN I BARNEHAGEALDER.....	55
4.1.1	<i>Spesifikke språkvansker</i>	55
4.1.2	<i>Faktorer som vekker mistanke</i>	56
4.2	FLERSPRÅKLIGE BARN SIN SPRÅKUTVIKLING	58
4.2.1	<i>Flerspråklig utvikling</i>	58
4.3	KARTLEGGING OG TESTING AV SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER OG UTFORDRINGER I KARTLEGGING AV FLERSPRÅKLIGE BARN I BARNEHAGEALDER.....	59
4.3.1	<i>Kartleggingsverktøy og tester</i>	59
4.3.2	<i>Utfordringer i kartlegging av flerspråklige barn:</i>	60
4.3.3	<i>Kartlegging eller utprøving av tiltak?</i>	62
4.4	MANGEL PÅ KOMPETANSE	63
5	DRØFTING.....	64
5.1	SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER.....	65
5.2	FAKTORER SOM VEKKER MISTANKE OM SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIGE BARN I BARNEHAGEALDER	65
5.3	KARTLEGGING AV SPRÅKVANSKER OG UTFORDRINGER I KARTLEGGING AV FLERSPRÅKLIGE BARN I BARNEHAGEALDER	68
5.4	MANGEL PÅ KOMPETANSE	72

6	OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE.....	75
	LITTERATURLISTE	79
	OVERSIKT OVER FIGURER	84
	VEDLEGG 1.....	85
	VEDLEGG 2.....	88
	VEDLEGG 3.....	90
	VEDLEGG 4.....	93

Forord

Da er min toårige akademiske reise gjennom masterstudiet i pedagogikk snart ved veis ende. Det er ikke til å stikke under en stol at det å skrive denne masteroppgaven både har vært intenst og krevende. Men det har også vært inspirerende, og ikke minst motiverende. Det er både en lettelse og litt vemodig å snart skulle sette siste punktum i denne oppgaven. En fin og lærerik tid som student er over, samtidig ser jeg frem til å ta fatt på nye spennende oppgaver som spesialpedagog. Jeg har lært mye av å fordype meg i barnehagelærernes og rådgivernes erfaringer og forskning knyttet til spesifikke språkvansker blant barnehagebarn med flerspråklig bakgrunn.

Det er mange som har bidratt til at jeg er kommet i mål med denne masteroppgaven, og de fortjener en takk. Først må jeg rette en takk til de fire informantene mine som stilte opp og delte sine erfaringer og kunnskaper med meg. Oppgaven kunne ikke blitt til uten at dere hadde stilt opp.

Så må jeg si tusen takk til min veileder Hein Lindquist for tilbakemeldinger som både har inspirert og medført til fornyet kunnskap. Du har bidratt med spørsmål, konstruktive innspill, tips, kritiske kommentarer og «holdt meg» i tøylene når jeg har skrevet meg vekk.

Tusen takk til medstudent Lavdim Alihajdaraj for to år sammen på dette masterstudie, og for din oppmuntring og støtte når frustrasjonen har kommet snikende.

Til slutt må jeg takke min kjære samboer for å holde ut med at jeg bruker så mye fritid på studier, og holder ut med «rotet» mitt som har en tendens til å bre seg utover både kjøkkenbenk og spisebord.

Færder, Juni, 2018

Trine Gutu Eiksjø

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I norske barnehager har det vært en utvikling når det gjelder antall minoritetsspråklige barn. I 2016 var det 46 000 minoritetsspråklige barn som gikk i barnehage, en økning på 7 prosent fra året før (Statistisk sentral byrå, 2017). Minoritetsspråklige brukes her om barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk. Når det gjelder spesifikke språkvansker, blir det ofte oppfattet som vanskelig å utrede denne barnegruppen (Egeberg, 2016, s. 11). Det kan ha en sammenheng med at det er en utfordring å skille mellom normale trekk i en flerspråklig utvikling og spesifikke språkvansker, da symptombildet kan forveksles (Bjerkan, Monsrud & Moe, 2013, s. 108). I tillegg til dette er mange av de kartleggingsverktøyene og testene vi har i forhold til språkvansker standardisert for enspråklige norske barn, og ikke normert til å brukes ovenfor flerspråklige (Bjerkan et al., 2013, s. 117).

Phil (2010) viser til at flerspråklige i stor grad har vært overrepresentert innenfor segregert spesialundervisning. Hun hevder at dette er på bakgrunn av at flerspråklige barn blir feildiagnostisert av Pedagogisk-psykologisk tjeneste (Phil, 2010, s. 172-174). Videre viser Phil (2010) til at undersøkelsene hun har gjort av sakkyndige vurderinger av flerspråklige, har vist at utredninger av denne gruppen ofte har vært preget av at det er blitt tatt lite hensyn til individuelle forutsetninger. Av den grunn vurderer hun derfor at utredningene er dårlig egnet til å identifisere spesifikke vansker hos flerspråklige barn (Phil, 2010, s. 174). I motsetning til Phil (2010) fremhever Egeberg (2016) at yngre flerspråklige barn er underrepresentert blant barn med språkvansker, og at dette mest sannsynlig henger sammen med at de som vurderer vanskene, tolker dem som forbundet med flerspråklighet og ikke spesifikke vansker (Egeberg, 2016, s. 12). Det er ikke rimelig at flerspråklige skal ha vesentlig større eller mindre behov for spesialpedagogisk tilrettelegging enn resten av befolkningen. Vesentlige avvik her har en sammenheng med vår evne til å gjøre riktige vurderinger, og tilrettelegge opplæringstilbudet (Egeberg, 2016, s. 12).

Når vi i dag lever i et samfunn som bare blir mer og mer flerspråklig, er dette et tankekors, da det blant annet kan føre til feilvurderinger og pedagogiske tiltak som kan virke hindrende for språkutviklingen til flerspråklige barn. Av den grunn var det derfor svært aktuelt for meg å fokusere på denne barnegruppen, samt at jeg også fant det sentralt å rette søkelyset mot de som faktisk har mest med barna å gjøre i en barnehagehverdag, men som også er involvert i både observasjon og kartlegging av barnas språk, nemlig barnehagelærere og rådgivere i den pedagogiske psykologiske rådgivningstjenesten (PPT). På denne måten kan det være mulig å få et innblikk i hvordan barnehagelærere og rådgivere i PPT går frem når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn.

1.2 Problemstilling og formål med oppgaven

Hovedmålet med denne masteroppgaven er å få en forståelse for hvordan barnehagelærere og rådgivere i PPT arbeider når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen. Jeg vil komme tilbake til hvorfor jeg velger å benytte meg av begrepet flerspråklig istedenfor minoritetsspråklig i punkt 1.3.2. Som pedagogisk leder og student opplever jeg at det er mye usikkerhet knyttet til de flerspråklige barna, samt det å utrede spesifikke språkvansker hos disse. Det er derfor ønskelig med dette studiet å øke min egen, og forhåpentligvis også andres kompetanse på dette området. På den måten vil vi ha et bedre grunnlag for å ta beslutninger, samtidig som vi også blir i bedre stand til å kunne skille mellom hva som er normalt og ikke, og avkrefte eller bekrefte en hypotese om spesifikke språkvansker. I lys av dette lyder problemstillingen som følger:

«Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i den pedagogiske psykologiske rådgivningstjenesten når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen?»

I oppgaven vil jeg fokusere på hva barnehagelærere og rådgivere i PPT oppfatter som spesifikke språkvansker, og hvilke faktorer som fører til mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn. Jeg vil også se nærmere på hva slags forståelse de har av språkutviklingen til flerspråklige barn, da kunnskaper om flerspråklig utvikling er

en viktig forutsetning for å jobbe med denne barnegruppen. Samtidig vil jeg også se på hva slags kunnskaper de har til en flerspråklig oppvekst hos flerspråklige barn med spesifikke språkvansker. Videre vil hvordan de går frem når de kartlegger spesifikke språkvansker blant barn med flerspråklig bakgrunn være av betydning.

1.3 Begrepsavklaringer

Jeg vil nå gjøre rede for begreper som vil være sentrale i min oppgave. Dette er for å unngå å introdusere begrepene første gang de forekommer i en kontekst. Hovedpunktene er flerspråklighet og språkvansker. Innenfor disse begrepene, er det også gjort rede for andre begreper som vil bli brukt i oppgaven og som kan trenge en forklaring.

1.3.1 Språkvansker

Språkvansker er et kommunikasjonsproblem, som kan vise seg som vansker med å forstå og/eller produsere språk, og kan beskrives som en sprekke i en eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller interaksjon mellom dem (Rygvdold, 2016, s. 326). Videre skriver Rygvold (2016) at språkvansker ikke har et bestemt uttrykk eller forløp, og utvikler seg ulikt (Rygvdold, 2016, s. 326). Språkvansker i denne oppgaven vil handle om flerspråklige barn hvor barnehagelærer og rådgiver i PPT har en mistanke om en potensiell spesifikk språkvanske hvor barnet har en språkmestring som er langt under hva man skulle forvente, på tross av at forholdene ligger til rette for en vanlig utvikling (Rygvdold, 2016, s. 328).

1.3.2 Flerspråklighet

Det eksisterer i dag ulike definisjoner av sentrale begreper i både faglitteratur og forskning om mennesker som bruker mer enn ett språk i sitt daglige liv. Jeg vil nedenfor gå nærmere inn på disse definisjonene.

Å definere hva som er morsmålet til en person er ikke enkelt, da både fagfolk og språkbrukerne selv benytter termen forskjellig. Noen legger for eksempel vekt på hvor man er født og oppvokst når morsmålet skal defineres. Er du fra Vietnam, ja da er vietnamesisk morsmålet ditt. Andre er mer opptatt av kompetanse når morsmålet skal

defineres, og legger det språket en mestrer best til grunn for definisjonen. Morsmål kan også bestemmes ut ifra det språket en benytter mest, og da er det funksjon som er prinsippet en legger til grunn (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 44). Det å fastslå hva som er morsmålet til en person er altså ikke så enkelt som man kanskje skulle tro. Mange barn vokser også opp i familier hvor de møter to språk fra begynnelse av. I følge Sandvik & Spurkland (2012) har disse barna tospråklighet som morsmål. Andre barn møter kanskje tre språk fra fødselen, i tillegg til at de møter norsk i barnehagen og skolen. Disse barna vil da ha flerspråklighet som morsmål (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 44).

I annen litteratur brukes begreper som førstespråk og andrespråk. Førstespråket er det språket en lærer fra fødselen av og brukes synonymt med morsmål. Andrespråket blir da det neste språket en lærer seg, og som vanligvis ikke har vært hovedspråket i dagligkommunikasjon de første årene (Egeberg, 2016, s. 12).

Begrepene minoritet og majoritet brukes ofte for å beskrive hvilke språk som er dominerende, eller som snakkes av mindre grupper i befolkningen (Gjervan, Andersen & Bleka, 2013, s. 23). Majoritetsspråket defineres som det språket som snakkes av majoriteten av befolkningen, som for eksempel norsk i Norge, og minoritetsspråket blir definert som det språket som ikke snakkes av majoriteten av befolkningen i et land eller område (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 44).

Å være to- eller flerspråklig innebærer at en person har behov for å bruke mer enn ett språk enten i det daglige liv, eller i bestemte situasjoner (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 43). Det er for eksempel mange flerspråklige barn som bruker ett språk hjemme og ett språk i barnehagen eller på skolen (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 43).

I denne oppgaven vil jeg bruke termen flerspråklig, da særlig noen av de andre begrepene om mennesker som bruker mer enn ett språk i sitt daglige liv har en noe negativ klang, som igjen kan skape en avstand. I NOU 2010:7 Mangfold og mestring blir det argumentert for at betegnelsene minoritetsspråklig og majoritetsspråklig kan være noe uheldig, da begrepene kan skape en distanse, og en «vi og dem» holdning.

Minoritetsspråklig kan også oppfattes som et begrep som assosieres med mangler ved personers kompetanse:

Uansett hvor god et barn med et annet morsmål blir i norsk og/ eller i sitt morsmål, vil det fortsatt betegnes som minoritetsspråklig i en norsk kontekst. Minoritetsstempelet vil hefte ved personen gjennom hele opplæringsystemet fordi vedkommende har et annet morsmål enn norsk. (NOU 2010:7, s. 27)

Betegnelsen flerspråklig er mer vid og mestringsfokusert, og inkluderer mennesker som forholder seg til flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har på de forskjellige språkene (Egeberg, 2016, s. 11).

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I det innledende kapitlet har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, problemstilling og formål med oppgaven, samt at jeg gjorde rede for en del sentrale begreper. I kapittel to vil relevant teori for studien bli presentert. Det blir redegjort for språket og dets ulike komponenter, spesifikke språkvansker med fokus på kjennetegn, identifisering, og årsaksforhold og hvordan spesifikke språkvansker kan vise seg blant flerspråklige barn. Videre presenteres barn med flerspråklig bakgrunn, og til slutt vil kartlegging av flerspråklige barn bli belyst.

I kapittel tre vil jeg gi en redegjørelse for oppgavens metodologi som innbefatter valg av metode, den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, min forforståelse, masteroppgavens utvalg, innsamling av datamaterialet, bearbeiding av datamaterialet og analysemetode. Jeg vil også vise til hvilke hensyn som er tatt for å sikre reliabilitet og validitet, og hvilke etiske forholdsregler jeg har tatt. Kapittel fire tar for seg presentasjon av datamaterialet, og analyse av funn. I kapittel fem vil aktuelle funn og resultater fra intervjuene bli drøftet i tråd med problemstillingen for studiet, og sett i sammenheng med den teorien som ble presentert i kapittel to. Kapittel seks er et avsluttende kapittel. De viktigste funnene fra analysen og drøftingen vil bli oppsummert, samt at jeg vil se nærmere på hva som kan være interessant for videre forskning.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet ønsker jeg å belyse ulike teoretiske perspektiver. Kapittelet vil derfor bestå av en oversikt over det teorigrunnet som er valgt som referanseramme for å kaste lys over denne undersøkelsens problemstilling. Kapittelet vil bli presentert i tre deler. I den første delen vil jeg først og fremst se på språket og dets ulike komponenter, da det gir en referanseramme for den videre redegjørelsen av språkvansker og spesifikke språkvansker. Deretter vil jeg se nærmere på språkvansker og spesifikke språkvansker, samt hvordan spesifikke språkvansker kan vise seg blant flerspråklige barn i barnehagealder. Den andre delen beskriver barn med flerspråklig bakgrunn og hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår. Jeg vil også se på tre myter knyttet til hvordan det er å vokse opp med flere språk. Den tredje delen tar opp kartlegging av språk, og hvilke utfordringer man kan møte på i kartleggingen av flerspråklige barn. Foreldresamarbeid i forhold til kartlegging av flerspråklige barn og ulike kartleggingsverktøy og tester vil også bli presentert for å gi bakgrunn for den kommende drøftingen. Målet med kapittelet er å gi et grunnlag for drøfting av de empiriske funnene.

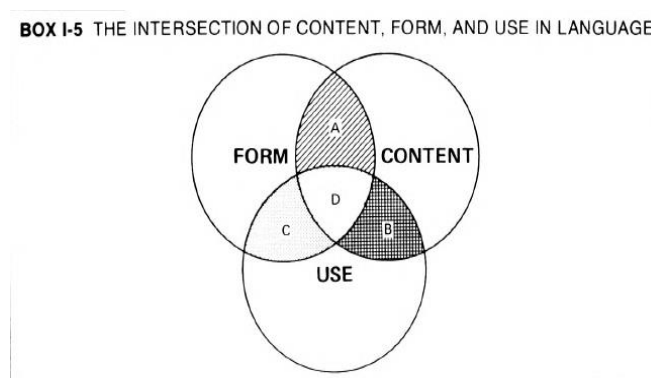
2.1 Spesifikke språkvansker blant flerspråklige barn i barnehagealder

2.1.1 Språk og kommunikasjon hos barn i barnehagealder

Rygvoid (2016) hevder at når man snakker om barns mestring av språket, er det vanlig å for eksempel si at «Erik er flink til å snakke, men Lise snakker ikke selv om hun er to år» (Rygvoid, 2016, s. 323). Videre skriver Rygvoid (2016) at dette viser at vi ofte bruker «snakke» synonymt med det å både utvikle og mestre språket. I en faglig sammenheng er det imidlertid viktig at man er klar over at det faktisk er et skille mellom det å snakke og det å ha et språk. Språk kan beskrives som at ordene, eller de språklige symbolene, kan kombineres på måter som gjør at vi mennesker kan forme et endeløst antall setninger som gjør det mulig for oss å formidle tanker, følelser, ideer, ønsker og behov til hverandre. For å kunne uttrykke språket slik at andre kan forstå hva vi vil kommunisere, bruker de aller fleste av oss tale. Men språkbegrepet er ikke bare koblet

til talespråket. Det består også av skriftspråk og tegnspråk knyttet til døvemiljøet. Tale-, tegn-, og skriftspråk er verbal kommunikasjon, mens kroppsspråk, tonefall ansiktsuttrykk, mimikk osv. som ledsager språk, beskrives som ikke-verbal kommunikasjon. Den ikke-verbale kommunikasjonen formidler særlig følelsene våre, men uttrykker også noe om forholdet mellom mennesker som snakker sammen. Dette viser at språkmestring ikke bare handler om ord og setninger, men også kommunikasjon (Rygvoid, 2016, s. 323).

Språk er et komplisert system som det kan være enklere å få forståelse for om man ser på dets ulike komponenter (Rygvoid, 2016, s. 325). Språkforskerne Bloom og Lahey (1978) deler språket i tre dimensjoner: *form, innhold og bruk*, som står i gjensidige påvirkningsforhold til hverandre, selv om de også kan analyseres separat. Videre skriver dem at denne tredimensjonale oversikten av språket er helt grunnleggende for å kunne beskrive utviklingen av språket, samtidig som at den også er viktig for å kunne forstå språkvansker (Bloom & Lahey, 1978, s. 11). Rygvoid (2016) viser til at det å dele opp språket fremstiller noe kunstig. Til tross for det kan det imidlertid hjelpe oss slik at man oppdager ulike språklige ferdigheter som ikke alltid er like tydelige i en kommunikasjon hvor det å både forstå og formidle mening er fokuset (Rygvoid, 2016, s. 325).



Figur 1. (Bloom & Lahey, 1978, s.22)

Språkets innhold er semantikken, og handler om hva ord og kombinasjoner av ord betyr (Rygvoid, 2017, s. 325). Språkets form består av fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi handler om læren om lydene, eller sagt med litt andre ord de minste meningsdifferensierende elementene i språket (Helland, 2012, s. 15). Rygvoid (2016)

fremhever at: «Fonologi omhandler hvordan språklyder skiller ords mening fra hverandre» (Rygvold, 2016, s. 325). Et eksempel på det er at det bare er lydene, altså fonemene *k* og *g* som kan fortelle oss at 'kul' og 'gul' ikke har samme mening (Rygvold, 2016, s. 325). Morfologien tar for seg de minste meningsbærende elementene i språket. Altså bøyninger, og hvordan man kan lage nye ord ved å sette sammen to morfemer (Rygvold, 2016, s. 325). Syntaks handler om setningsstrukturen i språket, eller hvilke kombinasjoner av ord som er tilfredsstillende i et språk (Helland, 2012, s. 15). Rygvold (2016) fremhever at det er viktig at ord og ytringer blir forstått i lys av den konteksten eller situasjonen de blir brukt i. Pragmatikk handler om bruken i språket, og går ut på om språket blir brukt på en «passende måte» i forskjellige sammenhenger. «Pragmatiske ferdigheter handler grovt sagt om hva man kan si til hvem i hvilke situasjoner» (Rygvold, 2016, s. 325). Dette viser, som Bloom og Lahey (1978) understreker, at barn lærer språk når de bruker språket, både når det gjelder å produsere språk og å forstå språkets budskap (Bloom & Lahey, 1978, s. 23).

Det er viktig å være klar over at det å ha et ensidig fokus på enkeltdimensjoner ved språket kan gjøre så man ikke ser sammenhengen mellom dem. Hvis et barn på to år for eksempel ikke setter sammen ord til lengre ytringer, kan man ikke bare se på syntaksen, man er også nødt til å se på barnets forutsetninger for å frembringe ytringer. Har man dette på plass kan denne kunnskapen om språket og dets dimensjoner hjelpe oss til å beskrive barns språk på en konkret måte, både når det gjelder mestring og eventuelle vansker (Rygvold, 2016, s. 325).

2.1.2 Språkvansker og spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder

Mange vil kanskje tenke på språkvansker hos barn i barnehagealder som problemer med det å for eksempel uttale ord riktig, og at dette er noe som vil rette seg etter hvert. Når barn har slike vansker, blir det gjerne beskrevet som uttalevansker (Ottem & Lian, 2008, s. 31). Ottem og Lian (2008) hevder imidlertid at språkvansker hos barn er et langt mer omfattende og alvorlig problem. Dette forklarer de ved at språket er et komplekst og dynamisk system av symboler. Elementene i dette systemet er ordmeningene. Når et barn har språkvansker, kan det kjennetegnes ved at de ikke har god tilgang til dette symbolsystemet. Det å ha en god tilegnelse av språket som symbolsystem innebærer at

en blant annet forstår hva andre sier, og at en kan skape tanker og ideer som uttrykkes i form av ord og setningsstrukturer som passer i sammenhengen (Ottem & Lian, 2008, s. 31-32). En kan som regel gi en forklaring på hvorfor barn har problemer med å tilegne seg språket. Det kan handle om hørselsproblemer, forskjellige syndromer av ulik art eller mental retardasjon. Men i mange tilfeller er det sånn at man ikke alltid har en god forklaring på barnets språkvansker. En sier da at det dreier seg om spesifikke språkvansker (Ottem & Lian, 2008, s. 31-32).

Spesifikke språkvansker er ikke en like kjent problematikk i barnehage som andre utviklingsforstyrrelser som for eksempel ADHD eller autismspekterforstyrrelser (Klem & Rygvold, 2016, s. 19). Spesifikke språkvansker er imidlertid ikke et uvanlig problem, og Bishop og Snowling (2004) hevder at man kan anslå at ca. 3-10 % av alle barn har slike vansker (Bishop & Snowling, 2004, s. 858). Omfanget av spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder er rundt 7% (Rygvold, 2016, s. 329). I følge Bele (2008) blir spesifikke språkvansker ofte omtalt som «the hidden problem» når det gjelder barn i barnehagealder. Dette fordi vanskene blir avdekket og kartlagt sent. Vanskene kommer gjerne tydeligere for dagen når kravene til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse, resonnering og språk øker. Sagt med litt andre ord blir altså vanskene spesielt uttalte når læringstrykket øker (Bele, 2008, s. 13). Språkvanskene forandrer seg gjerne med alder, og kan pågå til ungdoms- og voksen alder (Rygvold, 2016, s. 330).

Når et barn har spesifikke språkvansker (SSV), er språkvansken barnets hovedproblem (Ottem & Lian, 2008, s. 32). Spesifikke språkvansker er vansker som spesifikt berører ulike språkferdigheter. Vanskene kan gi seg utslag på forskjellige sider av språket, som for eksempel morfologi (bøyningsmønstre), syntaks (setningsoppbygging), pragmatikk (bruk av språket til å forstå eller formidle mening), både i talespråk og språkforståelse, og gir vanligvis en sen utvikling av talespråk fra tidlig alder. En og samme type språkvanske kan fremstå forskjellig hos forskjellige personer, men felles for disse vanskene er at ferdighetene ikke utvikler seg som ventet, tross normal intelligens (Egeberg, 2016, s. 141).

2.1.3 Kjennetegn på spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder

Det kan i barnehagealder være vanskelig å skille mellom barn med en sen språkstart, altså de barna som tar igjen forsinkelsen og ikke får påfallende vansker senere, og barn som faktisk har spesifikke språkvansker (Egeberg, 2016, s. 142). Spesifikke språkvansker hos barn kan i følge Ottem og Lian (2008) komme til syne på en rekke språklige områder. Som regel finner man at barnehagebarn med SSV har noen av (eller alle) av de følgende vanskene:

- Fonologiske vansker (barnet kan for eksempel ha problemer med konsonantopphopninger)
- Grammatiske vansker (for eksempel utelatelser av endelser i ord og problemer med tilegnelse av grammatiske enheter)
- Leksikalske vansker (barnet har forsinket tilegnelse av ord – for eksempel at de første ordene ikke kommer før ved 2 eller 3 års alder i stedet for ved 1 års alder)
- Forståelsesvansker (for eksempel vansker med å oppfatte hva andre sier, og problemer med å forstå metaforer)

Noen av disse vanskene, som for eksempel fonologiske-, grammatiske og leksikalske vansker, kan man legge merke til allerede når barnet går i barnehagen. Andre vansker, som forståelse av metaforer, er merkbare i senere alder, kanskje først når barnet har startet på skolen (Ottem & Lian, 2008, s. 32). I tillegg til dette er det også viktig å være oppmerksom på at barnehagebarn med spesifikke språkvansker tar lite språklig initiativ, stiller få spørsmål, gir lite verbalt uttrykk for hva de ønsker og vil, er lite interessert i bøker og å bli lest for, samt at de gjerne leker med yngre barn (Rygvold, 2016, s. 330; Statped, 2017). Problemet kan også være forbundet med sosiale og emosjonelle vansker (Rygvold, 2016, s. 330).

Det er store individuelle forskjeller hos barn som har spesifikke språkvansker når det gjelder språklige ferdigheter. Språklige ferdigheter hos barn med SSV har vært karakterisert på ulike måter, men hovedsakelig har man fokusert på forskjeller mellom språkforståelse og språkproduksjon. Her blir det ofte referert til to bestemte

undergrupper: en gruppe barn som har problemer med både språkforståelse og språkproduksjon (reseptive og ekspressive vansker), og en annen som har normal språkforståelse, men problemer med språkproduksjon (ekspressive vansker) (Ottem & Lian, 2008, s. 38-39).

Som jeg så vidt var inne på handler ikke spesifikke språkvansker bare om språklig fungering, det kan også være forbundet med sosiale og emosjonelle vansker (Rygvoid, 2016, s. 333). Funn fra tidligere forskning viser at barn som har språkvansker også kan utvikle sosiale og emosjonelle vansker. I en studie utført av Baker og Cantwell (1987) undersøkte de atferden til 600 barn som hadde kommunikasjonsvansker. De 600 barna ble delt inn i tre grupper: barn som bare hadde uttalevansker, barn som hadde uttalevansker og språkvansker, og barn som bare hadde språkvansker. Resultatene fra undersøkelsen viste at de to gruppene som omfattet språkvansker hadde flere med barn psykiatriske vansker enn den gruppen med barn som «bare» hadde uttalevansker (Baker & Cantwell, 1987, s. 151). I følge Rygvoid (2016) er språkvanskens omfang og varighet av betydning når det gjelder hvorfor noen barn utvikler sosiale og emosjonelle vansker, men språkvansken kan ikke alene forklare slike tilleggsvansker (Rygvoid, 2016, s. 333). Atferden som karakteriserer barn med språkvansker er gjerne lav selvtillit, lav selvvurdering, innadvendthet, tilbaketrekning, engstelse, utagerende atferd, vansker med sosiale relasjoner og oppmerksomhet (Løge, 2011, s. 58). Dette fører til at de gjerne holder seg i utkanten av lekegrupper og tar lite initiativ i sosiale aktiviteter (Rygvoid, 2016, s. 334). Sett fra en annen side kan det at et flerspråklig barn for eksempel holder seg i utkanten av lekegrupper henge sammen med at barnet ikke har kommet så langt i sin andrespråkstilnærhet. Når barnet ikke deler det samme språket med de andre barna, kan det å få delta i leken bli en utfordring (Kibsgaard, 2015, s. 28).

2.1.4 Identifisering av spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder

I følge Klem og Rygvoid (2016) er det slik at barn i barnehagealder som sliter med å tilegne seg språket som regel blir oppdaget ganske tidlig hvis de sliter med å produsere språklidene. Slike problemer er gjerne enkle å avdekke. Det at et barn har språklidvansker kan være en del av vanskebildet ved spesifikke språkvansker, men slike vansker kan også opptre alene. Det er viktig å skille mellom språk og tale når

språkvansker skal identifiseres da det har store konsekvenser for hvilke tiltak som iverksettes (Klem & Rygvold, 2016, s. 18). Det å identifisere SSV på en korrekt måte er som nevnt vanskelig å gjøre i barnehagealder, eller rettere sagt før barnet er i 4-5 årsalder. Dette fordi en av hovedutfordringene når man skal identifisere språkvansker ligger i at problemene ikke handler om et enten/eller, men heller om grad av vansker (Klem & Rygvold, 2016, s. 19). En kan ikke si at et barn har en spesifikk språkvanske bare ved å lytte til barnets språkbruk. For å kunne diagnostisere spesifikke språkvansker trenger man mer presise kriterier. Det er vanlig å bygge på et sett av inklusjonskriterier (som beskriver språkvansken) og eksklusjonskriterier (andre utviklingsforstyrrelser) (Ottem & Lian, 2008, s. 33). Jeg vil nedenfor vise til et slikt sett av kriterier:

- Lave skårer på normerte språktester – under det som er forventet ut fra alder og kognitiv fungering. For å kunne bruke betegnelsen spesifikke språkvansker må barn skåre minst 1.25 standardavvik under aldersgjennomsnittet på to eller flere språktester som både måler ordforråd, grammatisk mestring, språkforståelse og narrativ ferdighet. Når språkferdighet blir målt med tester, er det svært viktig at det brukes med varsomhet og bare som en start på å beskrive språkvansken (Rygvold, 2016, s. 328).
- Non-verbal IQ på minst 85 eller høyere – i tillegg til at barn som har spesifikke språkvansker ligger vesentlig under gjennomsnittet på språktester, er det også et krav om at de skal ha bortimot normale ikke-språklige ferdigheter. Dette tilsvarer som regel en non-verbal IQ på 85 eller høyere (Ottem & Lian, 2008, s. 33). I følge Ottem og Lian (2008) er dette et rådende kriterium som mange forskere har brukt for å unngå at utvalget de studerer blir sammensatt av barn med forskjellige utviklingsforstyrrelser (Ottem & Lian, 2008, s. 33). Men, dette er også et kriterium man skal bruke med omtanke, da språkvanskene i seg selv kan påvirke testresultatene på IQ-tester (Rygvold, 2016, s. 328).
- Ingen nevrologisk dysfunksjon som for eksempel hjerneskode, CP, eller forskjellige typer anfall, ingen hørselsproblemer som kan forklare språkvansken, heller ikke mellomørebetennelse det siste året, eller anatomiske avvik i taleapparatet (Rygvold, 2016, s. 328).

I følge Ottem og Lian (2008) er det vanlig å se på avvikende språkferdigheter som et inklusjonskriterium. Videre fremhever de at de andre kriteriene også kan ses på som inklusjonskriterier, så lenge en vektlegger normal nonverbal IQ, fravær av hørselshemming og fravær av mellomørebetennelse osv. I motsatt fall vil lav nonverbal IQ, hørselshemming og fravær av mellomørebetennelse osv. ses på som eksklusjonskriterier (Ottem og Lian, 2008, s. 33). Selv om disse kriteriene kan virke relativt klare og enkle, er spesifikke språkvansker en paraplybetegnelse som spenner over en heterogen gruppe barn. Disse barna har mye til felles, men ytringsformer, grad og omfang av vanskene kan være forskjellig. Det er derfor viktig at man ikke er så firkantet i forståelsen av fenomenet spesifikke språkvansker og med hvilke barn man inkluderer i denne gruppen (Rygvoid, 2016, s. 329).

Barn med SSV identifiseres imidlertid ikke bare ved hjelp av eksklusjonskriteriene. I følge Rygvoid (2016) eksisterer det omfattende forskning som viser karakteristiske trekk hos gruppen, sånn som kapasiteten i verbalt arbeidsminne og fonologisk minne. Ulike tester som måler repetisjonen av non-ord og setningsminne, skiller godt mellom barn med og uten SSV og ser ut til å være gode markører for spesifikke språkvansker (Rygvoid, 2016, s. 329).

2.1.5 Årsaksforhold

Når et barn i barnehagealder ikke tilegner seg språket som ventet, vil man åpenbart undre seg over hva som kan forklare dette (Rygvoid, 2016, s. 329). Det er fortsatt ingen sikker forklaring om årsakene til SSV (Klem & Rygvoid, 2016, s.19). Studier hentyder til at hjernen utvikler seg unormalt ved spesifikke språkvansker, og at man finner strukturelle irregulareteter i det perisylvanske området i hjernen, uten at det kan bli avgjort at det er dette som er årsaken til SSV (Rygvoid, 2016, s. 329). Rygvoid (2016) viser til en del forskning som underbygger teorien om at SSV henger sammen med arvelige faktorer. Forskningen tyder på at mellom en tredjedel og halvparten av barn som har spesifikke språkvansker har et nært familiemedlem med språkproblemer (Rygvoid, 2016, s. 329). En genetisk disposisjon eller et uheldig språklig miljø vil ikke nødvendigvis alene føre til at man har problemer med språktilegnelsen. Men barn som har spesifikke språkvansker, med eller uten et nært familiemedlem med språkvansker,

har nok en sårbarhet for et språkmiljø om er ufordelaktig, så problemutviklingen vil være bundet til ulike kombinasjoner av konstitusjonelle forhold så vel som kombinasjonen arv – miljø i den forstand at miljøet kan forsterke svake forutsetninger for å tilegne seg språket (Rygvold, 2016, s. 329).

2.1.6 Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov?

Ryen og Simonsen (2015) hevder at det å identifisere spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn kan være vanskelig. Dette fordi man blant annet har manglet verktøyene til det (noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.3). Ett av problemene er at det finnes flere likhetspunkter. Et eksempel på slike likhetspunkter kan være at noen av språkmønstrene man finner hos flerspråklige barn, som for eksempel et mindre ordforråd på hvert av språkene, kan likne på de mønstrene man finner hos barn med spesifikke språkvansker (Ryen & Simonsen, 2015, s. 208). Hvis man bare studerer ett av språkene til barnet, som for eksempel andrespråket norsk, og ser at barnet har lite ordforråd i forhold til de enspråklige normene, kan man risikere å både overdiagnostisere barnet til å ha en språkvanske, mens det egentlig bare ikke har lært andrespråket lenge nok. Eller man kan risikere å underdiagnostisere en faktisk språkvanske, ved at man bare antar at det er flerspråkligheten som er grunnen til det lille ordforrådet (Ryen & Simonsen, 2015, s. 208). Hvis flerspråklige barn sin kompetanse på morsmålet ikke blir vurdert, vil man mangle helt vesentlige forutsetninger for å vurdere flerspråklige barn sin språkkompetanse (Phil, 2010, s. 102). Når det gjelder ordforråd, er det derfor helt avgjørende at man undersøker begge språkene til de flerspråklige barna, slik at man unngår ulike feilvurderinger (Ryen & Simonsen, 2015, s. 208; Phil, 2010, s. 102).

Andre likhetstrekk når det gjelder språklige vansker mellom barn med spesifikke språkvansker og flerspråklige barn som er i gang med å lære seg et nytt språk finnes i følge Egeberg (2016) både i bruk av grammatiske former, setningslengde og semantikk (Egeberg, 2016, s. 144). For begge disse gruppen er det normalt å ha vansker med å uttrykke seg eller forstå, aktiviteten i lærings situasjoner er gjerne redusert, de har ofte vansker med å få med seg læringsinnhold, og resultatene de får på kartleggingsprøver og tester er gjerne svake (Egeberg, 2016, s. 144). Mens forklaringen på svake ferdigheter

i andrespråket er lite eksponering, har et barn som har spesifikke språkvansker problemer med å forstå, bearbeide og produsere språklige ytringer fordi barnet rett og slett har iboende vansker med språk som sådan (Bjerkan, Monsrud & Moe, 2013, s. 108).

Selv om det er flere likhetstrekk, er det i følge Egeberg (2016) likevel et spesielt området det er viktig å være oppmerksom på (Egeberg, 2016, s. 144). Området Egeberg (2016) sikter til, er at hvis et flerspråklig barn har spesifikke språkvansker, vil vanskene komme til uttrykk i alle språkene til barnet. Dette fordi spesifikke språkvansker som nevnt ovenfor har bakgrunn i en medfødt, neurologisk vanske som innvirker på det å forstå, bearbeide og produsere språklige ytringer (Egeberg, 2016, s. 144).

2.2 Barn med flerspråklig bakgrunn

I dette underkapitlet vil jeg belyse forskjellig teori og forskning som er koblet til barn med en flerspråklig bakgrunn. Av den grunn vil derfor fokuset være på hvem de flerspråklige barna er, og hvordan språkutviklingen innenfor denne barnegruppen foregår. Dette fordi en viktig forutsetning for å vite hva man skal se etter når det gjelder spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn er å ha kunnskap om hvordan en normal flerspråkligutvikling foregår. Men aller først vil jeg se nærmere på tre myter om flerspråklighet.

2.2.1 Myter om flerspråklighet

Ryen og Simonsen (2015) har skrevet en artikkel som er bygd opp rundt ni myter knyttet til hvordan det er å vokse opp med flere språk. Mytene i artikkelen handler om at det å være flerspråklig er uheldig for den språklige utviklingen (Ryen & Simonsen, 2015, s. 195). Det at det finnes mange slike myter om flerspråklighet er uheldig, da det kan være til hinder for god språkutvikling hos flerspråklige barn (Ryen & Simonsen, 2015, s. 211). I artikkelen blir disse mytene imøtegått på bakgrunn av fagkunnskap (Ryen & Simonsen, 2015, s. 195). Forskning i dag viser at det å være flerspråklig ikke ser ut til å være til hinder når det kommer til språklige områder. Det ser heller ut til at flerspråklighet kan gi positive effekter for flere sider av språkutviklingen, og da spesielt når det kommer til språklig bevissthet. Dette gjelder også for flerspråklige barn med spesifikke

språkvansker (Egeberg, 2016, s. 19-20). Flerspråklighet øker altså ikke faren for språkvansker eller forsinket språkutvikling hos barn (Gujord, 2017, s. 138).

I denne oppgaven vil jeg trekke frem tre myter fra artikkelen som er relevante med tanke på den videre drøftingen. Mytene lyder som følgende:

1. Å utsette et barn for to språk vil si at det begynner å snakke sent (Ryen & Simonsen, 2015, s. 198).
2. Kodeveksling – språkblanding – er tegn på forvirring (Ryen & Simonsen, 2015, s. 201).
3. Tospråklighet gjør det vanskeligere for barn med språkvansker (Ryen & Simonsen, 2015, s. 207).

Jeg vil komme nærmere inn på disse tre mytene i min videre beskrivelse av hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår, henholdsvis under den stille perioden, språkblanding og kodeveksling og flerspråklighet og spesifikke språkvansker, en dobbel vanske?

2.2.2 De flerspråklige barna:

Egeberg (2016) viser til at barn med en flerspråklig bakgrunn er en varierende gruppe: «Det innbefatter ofte alle som forholder seg til og behersker flere språk på mange ulike nivåer» (Egeberg, 2016, s. 11). Med andre ord kan det for eksempel være barn som har vokst opp med to eller flere språk, og som mestrer disse språkene på lik linje med innfødte brukere av språkene (Egeberg, 2016, s. 11). Men det kan også være barn som har veldig forskjellige ferdighetsnivåer i språkene, som for eksempel aldersadekvat språk på begge språkene, på ett av språkene eller på ingen av dem (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 43). Ryen og Simonsen (2015) hevder at flerspråklige barn gjerne har bedre ferdigheter for bestemte funksjoner på ett av språkene. Videre skriver de at dette henger sammen med at man lærer og bruker språk i forskjellige situasjoner, med ulike personer til ulike formål. Et eksempel på det kan være at språkbruken hjemme er forskjellig i forhold til språkbruken i barnehagen. Av den grunn er ofte språkene komplementære, altså at de utfyller hverandre (Ryen & Simonsen, 2015, s. 205).

2.2.3 Flerspråklig utvikling

Flerspråklige barn utvikler språkene sine på samme måte som enspråklige barn. Allikevel kan det være store forskjeller med tanke på hva de lærer på de ulike språkene, samt store forskjeller i ulike språklige ferdigheter avhengig av hvilke erfaringer de har med de ulike språkssystemene. Det mentale begrepssystemet vil likevel være en felles base for de språkene som barnet lærer seg (Egeberg, 2016, s. 19). Når det gjelder utvikling og ferdigheter på språkene hevder Egeberg (2016) at dette kan være avhengig av faktorer som hvor gammelt barnet var når det begynte å lære seg språket, grad av stimulering av og erfaring med språkene, språkernes sosiale status, motivasjon for å lære språkene osv. (Egeberg, 2016, s. 19-20).

Barn som er flerspråklige, deles gjerne inn i simultant flerspråklige og sekvensielt flerspråklige (Egeberg, 2016, s. 19). Barn som kalles for simultant flerspråklige, vokser opp med flere språk parallelt fra tidlig alder. De barna som møter flere språk samtidig, utvikler som regel tilfredsstillende ferdigheter på de språkene som læres og brukes aktivt, uten å få noen særpregete vansker eller forsinkelser. Dette til tross for at de må fordele de språklige erfaringene på flere språk (Egeberg, 2016, s. 19). Det kan forekomme forskjeller når det gjelder ferdighetene på de ulike språkene, for eksempel når det kommer til hvilke ord de kjenner til på hvert av språkene. Slike ferdigheter har gjerne en sammenheng med de erfaringene barnet har med de forskjellige språkene, men det kan også ha en sammenheng med kvaliteten på språklæringen på dette språket. Ved forsvarlige læringsmuligheter på minst ett av språkene vil barn som er simultant flerspråklige stort sett ikke ha noen spesielle språklige vansker, og vurdering av eventuelle språkvansker blir derfor mindre problematisk gjennom dette språket (Egeberg, 2016, s. 20).

Når læringen av et nytt språk starter etter at de aller viktigste basisferdighetene på morsmålet sånn som grunnleggende grammatikk, lydssystem, og basis ordforråd er på plass, kalles det sekvensiell flerspråklighet (Egeberg, 2016, s. 20). Flerspråkligheten regnes gjerne som sekvensiell når det andre språket kommer inn senere enn ved treårsalder. Hvilken alder barnet har når det starter med å lære seg andrespråket, har stor betydning når det kommer til utviklingen av dette språket (Egeberg, 2016, s. 20).

Dette er i tråd med Berggren og Tenfjord (1999), som løfter frem at de som starter språklæringen som barn, når i det lange løp høyere ferdigheter enn de som starter språklæringen som voksne (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 280). I tillegg til hvilken alder barnet har når det lærer seg andrespråket vil også kvaliteten, intensiteten og lengden på erfaringen og opplæringen, generelle kunnskaper, miljø og læringsbetingelser og medfødte forutsetninger påvirke utviklingen av språket. Når barnet utvikler fonetisk og grammatisk kompetanse går dette gjerne lettere jo yngre barnet er når det begynner språklæringen. Hvis det er språktap eller minimal stimulering på førstespråket og overgang til et nytt språk i tillegg brukes med dårlig kvalitet sammen med barnet, kan det i følge Egeberg (2016) gå utover den grammatiske utviklingen, da den påvirkes på en negativ måte. Det er derfor viktig å ta hensyn til dette når man utreder språk, og særlig hvis man vurderer gjennom et språk som er brukt i begrenset grad eller på begrensede områder (Egeberg, 2016, s. 21).

2.2.4 Den stille perioden

Når et barn lærer seg et nytt språk, er det ikke uvanlig at barnet bruker litt tid på å forstå det språket som blir snakket. Mange flerspråklige barn vil derfor reagere med å være stille (Gujord, 2017, s. 117-118). De begynner altså ikke å snakke sent fordi de snakker to språk slik som den ene myten i artikkelen til Ryen og Simonsen (2015) handler om (Ryen & Simonsen, 2015, s. 198). Det flerspråklige barnet går inn i en periode der det ikke snakker noe i det hele tatt, og bare lytter til språket det skal lære seg for å samle informasjon (Gujord, 2017, s. 117-118). I faglitteraturen blir denne fasen kalt for den stille perioden (Berggren og Tenfjord, 1999, s. 172). Tabors (2008) studerte flerspråklige barn som lærte seg engelsk som andrespråk. I sin studie observerte hun at noen få barn brukte morsmålet den første tiden i barnehagen, da de ikke hadde noe kunnskap i det språket som ble snakket av alle de andre. Disse barna fant fort ut at dette ikke fungerte, og sluttet derfor å bruke morsmålet etter noen få dager (Tabors, 2008, s. 38). Denne perioden kan både være kort, eller vare i flere måneder (Gujord, 2017, s. 118). Men skulle denne perioden vare opp mot et år, er det i følge Sandvik & Spurkland (2013) grunnlag for bekymring, og i denne oppgavens sammenheng ville det vært grunnlag for bekymring for språkvansker (Sandvik & Spurkland, 2013, s. 45).

2.2.5 Språkblending og kodeveksling:

Fra et flerspråklig barn begynner å bable, bruker det elementer fra begge språkene til å blant annet gi uttrykk for sine behov, ta kontakt med andre, og sette ord på sin omverden (Sandvik & Spurkland, 2013, s. 46). Språkblending er vanlig hos flerspråklige barn, men Ryen og Simonsen (2015) løfter frem i sin artikkel at mange har vært, og er, av den oppfatning at når flerspråklige barn blander språket, er det tegn på språkforvirring eller at barnet har mangelfulle kunnskaper i det ene av de to språkene som er i bruk (Ryen & Simonsen, 2015, s. 201). Dette er i tråd med Lanza (2014) som skriver at språkblending lenge ble fortolket i forskningen som tegn på at barnet var forvirret (Lanza, 2014, 265-266). Videre hevder Lanza (2014) at man må studere hvordan familiene bruker språkene for at man skal greie å forstå barns bruk av flere språk. Hun skriver at det handler om språksosialisering. Når det gjelder bevaring av morsmålet, er det som skjer i familien av betydning. Men det som skjer i familien er også viktig i forhold til majoritetsspråket. Barn sosialiseres gjennom bruk av språket, samt at de også sosialiseres til å bruke språket (Lanza, 2014, s. 266).

Tidligere forskning som er utført av Lanza (1997) utfordret synet om at kodeveksling er tegn på språkforvirring. Gjennom sitt arbeid studerte hun barns språk i ulike kontekster. Ved å studere barns språk på denne måten oppdaget hun at det var et mønster i språkblendingen. Kontekstuelle forhold hadde blitt glemt i tidligere forskning (Lanza, 1997, s. 248-316). Undersøkelsen til Lanza (1997) handlet om to barn som vokste opp i en flerspråklig familie. Far var norsk og mor var amerikansk, og begge barna hadde tospråklig førstespråktilegnelse. Dataene fra undersøkelsen viser at et av barna fra undersøkelsen, kodevekslet mellom norsk og engelsk når det snakket med foreldrene, men måten barnet blandet språkene på var forskjellig (Lanza, 1997, s. 255 og s. 286). Språkblendingen til barnet hadde en klar sammenheng med hvilke kommunikasjonsmønstre hver av foreldrene inviterte til. Moren var mer konsekvent enn faren, ved at hun prøvde å få frem en enspråklig kontekst, mens faren på den andre siden aksepterte en tospråklig kontekst (Lanza, 1997, s. 255 og s. 286). Undersøkelsen viser i hvilken grad foreldrene anerkjenner at barnet bruker begge språkene i interaksjonen eller ikke, eller i hvilken grad de sosialiserer barnet inn i språkkontakt (Lanza, 2014, s. 266). Språkblendingen til dette barnet er altså ikke tilfeldig, men heller

svært systematisk. Med andre ord er ikke barnet forvirret til tross for kontakten mellom språkene i ytringene og i samhandling (Lanza, 2014, s. 268).

2.2.6 Flerspråklighet og spesifikke språkvansker, en dobbel vanske?

I følge Egeberg (2016) har det over lengre tid vært hevdet at flerspråklige barn med språkvansker tilføres ekstra vansker hvis de skal forholde seg til flere språk (Egeberg, 2016, s. 143). Ryen og Simonsen (2015) viser i sin artikkel til en studie utført av Susanne Imperatori (Ryen og Simonsen, 2015, s. 207). I Imperatori (2009) sin undersøkelse ble det gjennom svar på spørreskjemaer fra 14 barnehagelærere, 12 lærere og 16 spesialpedagoger funnet at det gjennomgående var liten kunnskap om både tospråklighet og tospråklig utvikling. I en annen del av undersøkelsen intervjuet hun syv forskjellige familier som hadde barn med språkavvik (Imperatori, 2009, s. 107). Gjennom disse intervjuene fikk hun blant annet vite hvilke råd fagpersoner i utredende og veiledende instanser ga til de syv familiene om tospråklig oppvekst. Fem av de syv familiene som hadde deltatt i undersøkelsen hadde alle blitt frarådet at barnet deres skulle bruke et annet språk enn norsk. Fagpersonene begrunnet dette med at de trodde at barna ikke ville klare å skille språkene godt nok, og at de av den grunn ikke burde bli belastet med to språk. Det at barn blandet språkene ble i flere tilfeller brukt som bevis på at barnet ikke burde bli belastet med to språk (Imperatori, 2009, s. 110). Imperatori (2009) hevder at det ser ut til at flere av barnehagelærerne, lærerne og spesialpedagogene i hennes undersøkelse har begrensende kunnskaper om hvordan en vanlig tospråklig utvikling foregår. Dette er noe som er svært bekymringsfullt, for som Imperatori poengterer i sin mastergradsavhandling: «Ved å ikke kjenne til en normal tospråklig utvikling, kan de heller ikke skille mellom det som er et normalt, og det som er unormalt språk hos minoritetsspråklige/tospråklige barn» (Imperatori, 2009, s. 112).

Undersøkelsen vist til ovenfor viser hvor utbredt myten om at tospråklighet gjør det vanskeligere for barn med språkvansker faktisk er (Ryen & Simonsen, 2015, s. 208). I følge Egeberg (2016) tyder derimot tilgjengelig forskning i dag på at det å forholde seg til og å lære flere språk i utgangspunktet ikke er noen ekstra vanske eller påvirker språkutviklingen negativt, heller ikke ved spesifikke språkvansker (Egeberg, 2016, s. 143). Dette er i tråd med Bjerkan et al., (2013) som fremhever følgende: «Det er

språkvansken, ikke det faktum at de lærer to språk, som gjør at utviklingen går langsomt» (Bjerkan, et al., 2013, s. 108).

Egeberg (2016) fremhever også at det å måtte forholde seg til flere språk kan gi mulige språklige fordeler, også når det gjelder spesifikke språkvansker. Det kan se ut som at visse fordeler kan redusere effektene av språkvansker noe (Egeberg, 2016, s. 143). Egeberg (2016) trekker blant annet frem metalingvistisk bevissthet som en språklig fordel hos flerspråklige barn med spesifikke språkvansker. Metalingvistisk bevissthet handler om ferdigheter i å reflektere over språkbruk og språkinnhold. Dette er noe som ofte utvikler seg tidligere hos de som er flerspråklige, og det kan se ut som at dette kan overføres mellom de forskjellige språkene. Han løfter frem at «mer systematisk arbeid med språklig bevissthet gjennom systematisk læring av og bredere erfaring med flere språk ser ut til å kunne virke som en støtte for å reflektere over og forstå språklig innhold, også ved språkvansker» (Egeberg, 2016, s. 143). Metaspråklige ferdigheter eller bevissthet er derfor en fordel hos flerspråklige som kan kompensere noe for spesifikke språkvansker når forståelse blir støttet i kraft av en mer bevisst læring av ulike sider ved språket (Egeberg, 2016, s. 143).

2.3 Kartlegging

I dette underkapittelet vil det være fokus på kartlegging av spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn, og hvorfor dette kan være utfordrende. Jeg vil også se nærmere på foreldresamarbeid og hvorfor dette er viktig i arbeidet med å kartlegge flerspråklige barn. Kartleggingsverktøyene TRAS og «Lær meg norsk før skolestart!», samt testen WIPPSI vil bli presentert for å gi bakgrunn for den videre drøftingen. Til slutt vil jeg se på det å ha en dynamisk tilnærming i arbeidet med å kartlegge språkkompetansen til flerspråklige barn.

2.3.1 utfordringer i kartlegging av flerspråklige

Tilgjengelig forskning viser at en særlig utfordring når det gjelder kartlegging av flerspråklige barn i dagens samfunn er at vi ikke har relevant kartleggingsverktøy som er utviklet for denne gruppen spesielt (Bjerkan et al., 2013, s. 117). Mange av kartleggingsverktøyene er rett og slett ikke standardisert for flerspråklige, men for

norske barn. Ved å kartlegge et barn gjennom det språket barnet har minst erfaring med, vil kartleggingen først og fremst speile erfaringer med og ferdigheter på andrespråket og ikke eventuelle andre forhold kartleggingen faktisk er ment å måle. Det blir derfor usikkert om svake resultater skyldes svake norskkunnskaper, eller om det egentlig ligger større vansker til grunn. Med litt andre ord kan man si at barnet ikke vil greie å få frem sine kunnskaper gjennom en kartlegging på andrespråket, og kartleggingen vil derfor heller ikke gi et valid mål på barnets kunnskaper (Egeberg, 2016, s. 105).

Melby-Lervåg (2017) har skrevet en artikkel hvor hun presenterer ulike metoder som har vært foreslått av ulike forskere for å kunne avdekke språkvansker hos flerspråklige barn. Jeg vil derfor se nærmere på disse metodene nedenfor.

En metode som blant annet har vært brukt i forskning av Pearson, Fernández og Oller (1993) er å teste barn på begge språk. I løpet av 1990-tallet gjennomførte de en undersøkelse hvor utvalget i deres undersøkelse besto av 25 simultant flerspråklige barn som var engelsk- og spansktalende, og 35 enspråklige barn som var engelsktalende. Barna hadde vært eksponert for spansk eller spansk og engelsk i omtrentlig like store mengder. I sin forskning brukte de kartleggingsverktøy som er normert på begge språk. Dette ga dem anledning til å sammenligne ferdigheter på de to språkene (Pearson et al., 1993, s. 93). Enkelt forklart gikk denne metoden ut på at barnet fikk ett poeng dersom barnet hadde kjennskap til ett ord og i tillegg hadde kjennskap til dette ordets oversettelse på begge språk. Det ble også studert om barnet hadde noe som kalles for «singlets». Det en ser etter da er om barnet har ord på det ene språket som ikke er tilstede i barnets ordforråd på det andre språket (Oller, 2005, s. 1745). Dette gjorde at de både kunne sammenligne ferdigheter på de to språkene, men også vurdere i hvilken grad de har et distribuert vokabular som er fordelt over to språk (Melby-Lervåg, 2017). Funnene de gjorde ved å bruke denne metoden er tankevekkende: «This comparison of the monolingual and bilingual children reveals that differences in average vocabulary size across the age range tested were relatively small» (Pearson et al., 1993, s. 112)

Ser man på sitatet fra artikkelen, så kan man se at ved å sammenligne de enspråklige og flerspråklige barna på denne måten fant Pearson, Fernández og Oller (1993) at

flerspråklige barn hadde et tilsvarende vokabular som enspråklige barn. Melby-Lervåg (2017) understreker at metoden som ble brukt er interessant i forskning, men vil nok være lite formålstjenlig i pedagogisk utredning. Dette fordi den krever at den som kartlegger både har kunnskap på begge språk, samt tilgjengelige kartleggingsverktøy på begge språk (Melby-Lervåg, 2017).

Som en brukbar løsning på de utfordringene ved metoden som er nevnt ovenfor har det vært foreslått å først kartlegge barnet på skolespråket, for så å igjen teste de oppgavene der barnet ikke har svart riktig på morsmålet til barnet. Hvis det har seg sånn at ett av disse begrepene er kjent på morsmålet får barnet riktig skåre. Alt legges så sammen og man sammenligner med de vanlige normene for testen (Melby-Lervåg, 2017). Å bruke en metode som dette er ikke formålstjenlig da den ikke kan sikre riktige resultater. Dette fordi den går ut på at det er lik vanskegrad mellom begrepene på både morsmålet og andrespråket. Siden ord på forskjellige språk ikke bestandig dekker det samme begrepet eller begrepsområdet, trenger det ikke alltid å være tilfelle at det er lik vanskegrad mellom begrepene på morsmålet og andrespråket. For at man skal klare å løse dette må man undersøke hvordan forskjellige oppgaver fungerer for store grupper på begge språk, i tillegg til at man også er nødt til å bruke psykometriske analyseteknikker for å vurdere om vanskegraden faktisk er lik. Siden dette må gjøres for så mange ulike språk, er det svært krevende (Melby-Lervåg, 2017). På tross av dette kan denne metoden si noe om barnets samlede språkferdigheter. Den er også antakelig realistisk å få til i en utredning av for eksempel pedagogisk psykologisk tjeneste, men det fordrer at man enten får hjelp eller har personale som mestrer det aktuelle morsmålet (Melby-Lervåg, 2017).

Melby-Lervåg (2017) løfter frem at den eneste metoden som egentlig er pålitelig for å faktisk sikre at man vurderer flerspråklige barn på en korrekt måte, er å produsere kartleggingsverktøy med egne normer for flerspråklige som tar hensyn til både sosioøkonomisk bakgrunn og språket som blir brukt i hjemmet. I tillegg til dette er det også nødvendig at forskjellige normer dannes for ulike grader av dominans eller eksponering for de to språkene (Melby-Lervåg, 2017). I USA er det eksempler på at kartleggingsverktøy som er utviklet og normert i spansktalende land blir brukt. Disse

testene er språklig tilpasset slik at de flerspråklige barna blir kartlagt på begge språk, men det er ikke tilstrekkelig. Det fremkommer at spansktalende barn i USA skårer lavere enn barn i spansktalende land. Dette fordi normene rett og slett går ut fra at barna er blitt eksponert for et majoritetsspråk i en majoritetskultur. Det er derfor rettet kritikk mot at kartleggingsprøver som er normert for enspråklige barn, blir benyttet uten forbehold (Bjerkan et al., 2013, s. 118). Å utvikle tester med egne normer for flerspråklige som tar hensyn til hvilke språklige og sosioøkonomiske forhold barnet er vokst opp i er en stor oppgave, men med større grupper av flerspråklige som for eksempel spansk/amerikanske barn kan dette kanskje være mulig å løse. I Norge er det både betydelig variasjon i sosioøkonomisk bakgrunn og eksponering for språkene. På bakgrunn av dette vil det derfor være vanskelig å utvikle slike normer i praksis, i tillegg til dette vil også normene være knyttet med mye usikkerhet (Melby-Lervåg, 2017).

Videre i skriver Melby-Lervåg (2017) at en annen metode som også har vært utpekt er å bruke såkalte kliniske markører for spesifikke språkvansker. Jeg var så vidt inne på dette i avsnittet som omhandlet identifisering av spesifikke språkvansker. Det som menes med kliniske markører for spesifikke språkvansker, er at det er noen oppgaver som barn med spesifikke språkvansker har vist seg å slite en del med (Melby-Lervåg, 2017). Melby-Lervåg (2017) hevder at de to oppgavetyperne som er best å bruke som kliniske markører er repetisjon av nonsensord og setningsminne (Melby-Lervåg, 2017). Her viser hun til sin egen tidligere forskning, hvor hun i en artikkel har vurdert kvaliteten på kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. Forskningsarbeidet er basert på en gjennomgang av et stort antall empiriske studier som har studert barn med dysleksi og spesifikke språkvansker sine prestasjoner sammenlignet med kontrollbarn som ikke har noen vansker på de kognitive markørene (Melby-Lervåg, 2010, s. 37). Resultatene av undersøkelsen viser at både nonordrepetisjon og setningsminne er gode kognitive markører for spesifikke språkvansker. Det er imidlertid usikkert om problemene som barn med SSV har med disse oppgavene gjenspeiler årsaken til språkvanskene eller konsekvensen av språkvanskene. På bakgrunn av dette vil derfor ikke det at et barn har svake prestasjoner på en markør hjelpe oss når det gjelder hvilke tiltak som bør anbefales (Melby-Lervåg, 2010, s. 46). Det blir likevel konkludert med at markør oppgaver kan være et gagnlig tillegg i en utredningssammenheng, og da spesielt

i forhold til utredning av flerspråklige barn. Dette fordi de kan bidra til å finne ut av om et flerspråklig barn har svikt i mekanismer som er relatert til ulike sider ved språktilegnelsen i seg selv, eller om en eventuell språkforsinkelse rett og slett bunner i en normal flerspråklig utvikling (Melby-Lervåg, 2010, s. 50).

Om det kommer frem i en utredning av et flerspråklig barn at barnet har en dårlig samlet språkforståelse på både morsmålet og andrespråket, i tillegg til å ha svake ferdigheter med repetisjon av nonsensord samt fonologiske vansker og vansker med ordavkodning som man ikke kan forklare med generelle lærevansker, kan dette være indikasjoner på spesifikke vansker med språk. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at spesifikke språkvansker også kan forekomme uten fonologiske vansker (Melby-Lervåg, 2017).

Foreløpig har vi ingen kartleggingsverktøy på norsk som fungerer for flerspråklige barn (Selås, 2017, s. 171). Å avdekke om et flerspråklig barn har spesifikke språkvansker er derfor ikke helt enkelt. Det er stor uenighet om hvilke kartleggingsverktøy som er forsvarlig å anvende i et kartleggingsarbeid. Dette har en sammenheng med at det er mange mulige feilkilder når et flerspråklig barns individuelle forutsetninger skal overveies (Bjerkan et al., 2013, s. 128). I tillegg til dette er det også vanskelig å produsere kartleggingsredskaper som er av god kvalitet, da man gjerne har blandete grupper med mange ulike språk. Et viktig poeng i tillegg til de metodene som er nevnt ovenfor, er å følge nøye med på hvordan barnet responderer på språktiltak over tid. Har det seg sånn at barnet fortsatt ikke utvikler ferdigheter på andrespråket som formodet etter mye eksponering og pedagogiske tiltak som er av god kvalitet, kan dette gi enda mer støtte til at barnet har spesifikke vansker med språket (Melby-Lervåg, 2017).

2.3.2 Foreldresamarbeid

Det å inneha kunnskap om et barns tidligere erfaringer er i følge Egeberg (2016) helt avgjørende for å tilrettelegge for ny læring og pedagogiske tiltak. Videre fremhever han at dette også er viktig for å i det heletatt forstå læring og utvikling når man skal tolke resultater i en utredning (Egeberg, 2016, s. 67). I den sammenheng er derfor foreldrene svært vesentlige. Dette fordi foreldrene vanligvis er de som kjenner barnet best, og samtaler med dem kan derfor gi betydningsfull informasjon om barnets utvikling, om

hjemmeforhold, hva familien er opptatt av og har gjort sammen med barnet (Egeberg, 2016, s. 67).

Når det gjelder mistanker om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn slik som i denne oppgaven, understreker Egeberg (2016) at det i arbeidet med å utrede og tilrettelegge er viktig å få informasjon om barnets språklige erfaringer på de ulike språkene (Egeberg, 2016, s. 67). Av den grunn er det derfor viktig å stille spørsmål til foreldrene om hvilke språk familien både har brukt og bruker seg imellom og når de snakker med barnet hjemme, og hvilke erfaringer barnet har fra forskjellige språklige miljøer. I tillegg til dette er det også viktig at foreldrene gir informasjon om ulike situasjoner der barnet selv har vært aktiv i kommunikasjon, samt at foreldrene også beskriver hvilke erfaringer barnet har med å bli lest for, med fortellinger og med kommunikasjon om selve språket, både på morsmålet og på andrespråket (Egeberg, 2016, s. 67). Egeberg (2016) markerer at slik informasjon kan hjelpe pedagoger og PPT til å vurdere kvaliteten av de språklige erfaringene til barnet, hvilke muligheter barnet har hatt når det gjelder utvikling av språkferdigheter på de forskjellige språkene og hvordan barnet mestrer ulike språksituasjoner. I tillegg vil pedagoger og PPT gjennom slike samtaler også kunne få en forståelse for hva slags erfaring og kunnskap barnet kan ha fått med seg. Hvis det viser seg gjennom samtalen at barnet har hatt normalt samspill med voksne, samt oppfølging fra voksne, vil informasjon om tidlig avvik i språk og sosial samhandling kunne styrke en mistanke om at barnet har spesifikke språkvansker (Egeberg, 2016, s. 67-68).

2.3.3 kartleggingsverktøy og tester

TRAS

TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) er et kartleggingsverktøy som er delt inn i alderstrinn, som barnehagene kan bruke til å følge med på utviklingen av norsk som morsmål eller norsk som andrespråk over tid, for å identifisere barn med språkvansker eller mulige forsinkelser med språket, og igangsette tiltak, eventuelt i samarbeid med PPT eller andre eksterne instanser (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 125). Videre står det skrevet at for å kartlegge flerspråklige barns norskferdigheter, kan det gjøres ved å bruke et skjema uten aldersangivelse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 138).

Kunnskapsdepartementet (2011) har gjort en vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. I denne vurderingen kommer det frem at det er lite, bortsett fra sirkelen uten alderstrinn, som gjør verktøyet egnet for flerspråklige barn. De argumenterer blant annet med at TRAS ikke inkluderer kulturell variasjon i kommunikasjonsmønstre blant flerspråklige barn, samt at den flerspråklige situasjonen til flerspråklige barn heller ikke blir regnet med. Det blir av den grunn avgjort at TRAS ikke kan brukes for å kartlegge ferdighetene i andrespråket til flerspråklige barn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 140).

«Lær meg norsk før skolestart!»

«Lær meg norsk før skolestart!» er et prosjekt som er utført gjennom et samarbeid mellom Bydel Bjerke og to lærere fra førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo, fra 2001-2005. Høsten 2002 ble også Utdanningsetaten i Oslo med (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 14). Et av målene med dette prosjektet var å utvikle et kartleggingsverktøy som ikke er normert, og som kunne fange opp barns språklige ferdigheter, i tillegg til at kartleggingsverktøyet også skulle hjelpe personalet i barnehagen til å se om de språkstimuleringstiltakene de satte i gang, var positive for barnet. Kartleggingsverktøyet som blir kalt for språkpermen, inneholdt flere skjemaer med spørsmål som skulle dekke det som skjedde i forbindelse med lesestundene og det som vokste frem ut fra disse. I tillegg til skjemaene kunne personalet også legge til egne kommentarer, praksisfortellinger osv. som de mente var viktige (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 17-18).

I kunnskapsdepartementets (2011) vurdering av verktøy som blir brukt til å kartlegge barns språk i norske barnehager, kommer det frem at kartleggingsverktøyet setter fokus på barns flerspråklighet og legger vekt på å finne ut mest mulig om barnets kompetanse på morsmålet. Dette kan føre til at pedagoger ikke bare fokuserer på norsk, som ofte kan føre til et mangelsyn på flerspråklige barn, og at de heller retter oppmerksomheten sin mot betydningen av morsmål og ser barnets helhetlige språkkompetanse. Verktøyet er imidlertid ikke utformet til å avdekke språkvansker (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 167).

WIPPSI

WIPPSI (Wechslers Preeschool and Primary Scale of Intelligence) er en normbasert intelligensstest som er beregnet på barn i barnehagealder (Sattler, 1992, s. 192). Denne testen måler barnets IQ ved å sammenligne testskåren barnet får med normale prestasjoner. Sagt med litt andre ord måler testen om barnet presterer på samme nivå som er normalt for barn i samme aldersgruppe, eller i hvor stor grad barnets prestasjoner eventuelt avviker fra normalen (Sattler, 1992, s. 192). Et hovedargument for intelligens testing av barn er i følge Phil (2010) at slike tester er gode verktøy å bruke for å kunne identifisere barns lærevansker (Phil, 2010, s. 109). Med andre ord et eksklusjonskriterie.

Phil (2010) har reist tvil om det i det hele tatt er forsvarlig å bruke standardiserte tester for flerspråklige barn. I hennes undersøkelse kommer det, som nevnt innledningsvis, frem at flerspråklige elever er overrepresentert innenfor segregert spesialundervisning i Oslo. Hun studerte sakkyndige vurderinger om spesialundervisning i perioden 2001-2005, og konkluderte med at PP-tjenesten behandler tospråklighet og flerspråklighet som et avvik og en funksjonshemming. Dette fordi dem ved hjelp av norske og amerikanske standardiserte og normerte tester transformerer svake ferdigheter i norsk til lavt intelligensnivå (Phil, 2010, s. 173). Egeberg (2016) fremhever at for tester som inneholder språk, så må språket som brukes ha en felles mening for alle barn som gjennomfører testen, samt at aktivitetene som er referert også må være like kjente eller ukjente for alle barn. Flerspråklige barn kan for eksempel ha en språklig og erfaringsmessig bakgrunn som avviker fra normgrunnlaget, eller det kan være usikkerhet om disse erfaringene. Av den grunn kan derfor resultatet som testen viser være påvirket av andre variabler enn de ferdigheter og evner som testen faktisk skal måle (Egeberg, 2016, s. 101). I følge Phil (2010) vil det kunne føre til feilvurderinger. Videre understreker hun at en løsning her, når det er aktuelt å vurdere flerspråklige barns språkkompetanse og pedagogiske behov, kan være at det skjer i tverrfaglige team. Dette fordi enhver diskurs har sine begrensninger og utelukkelsesmekanismer. På bakgrunn av det mener hun at et barns vansker ikke bør utredes av én profesjon alene (Phil, 2010, s. 172).

2.3.4 Kartlegging eller utprøving av tiltak?

Siktepunktet med en kartlegging er å utvikle relevante tiltak med utgangspunkt i barnets forutsetninger (Bjerkan et al., 2013, s. 125). Som jeg har vært inne på tidligere innebærer kartlegging av flerspråklige mange mulige feilkilder, og det vil av den grunn være vanskelig å trekke konklusjoner om årsak til vansker på bakgrunn av kartleggingen alene. Dette vil igjen føre til at det blir vanskelig å tilrettelegge og utvikle aktuelle tiltak (Bjerkan et al., 2013, s. 125). Egeberg (2016) hevder derfor at det er bedre å bruke en dynamisk tilnærming når det gjelder flerspråklige barn. Dette fordi det gir et mer riktig bilde av flerspråklige barns ferdigheter og evner (Egeberg, 2016, s. 113). Det å ha en dynamisk tilnærming handler om at man prøver ut tiltak over tid for å vurdere barnets læringspotensial (Egeberg, 2016, s. 114). Det er altså mindre fokus på generelle normer, og mer beskrivelse av barnets ferdigheter med forskjellige former for hjelp eller støtte. Det vil spesielt være fokus på å finne former for støtte som gir best læring. Ved å bruke en dynamisk tilnærming studerer man sterke og svake resultater på forskjellige oppgaver, og prøve å finne et mønster i hva barnet egentlig strever med (Egeberg, 2012, s. 29). Det som er fordelen med en slik tilnærming er at innhold og prosedyrer lettere kan tilpasses barnets bakgrunn, og ikke minst vurderingens målsetting. På den måten vil en dynamisk tilnærming være mer aktuell med tanke på det man skal ha svar på. I tillegg til dette vil også det å ha en dynamisk tilnærming gi større fleksibilitet og bedre muligheter for å innhente viktig informasjon om barnets læringsmuligheter, samt at det gir bedre muligheter for tilrettelegging og tiltak (Egeberg, 2016, s. 113). Utprøving av tiltak i et reelt læringsmiljø over tid er i følge Egeberg (2016) den måten som er mest ideell for å vurdere et barns læringspotensial på (Egeberg, 2016, s. 114).

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg først og fremst presentere valg av metode og undersøkelsens fremgangsmåte med utgangspunkt i problemstillingen. Deretter vil jeg gjøre rede for undersøkelsens vitenskapsteoretiske forankring og min forforståelse. Videre vil jeg presentere valg av metode for datainnsamling samt hvordan forskningens empiri er blitt gjennomført. Det vil også bli redegjort for hvordan datagrunnlaget er blitt transkribert og analysert, i tillegg til å vise til kvaliteten i undersøkelsen der både

reliabilitet og validitet vil bli belyst. Helt til slutt vil jeg beskrive etiske hensyn som kan knyttes opp mot denne studien.

3.1 Valg av metode

Kvale & Brinkmann (2017) viser til at den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140). På en forenklet måte kan man derfor si at metode er et redskap man bruker for å nå et bestemt mål (Grønmo, 2016, s. 41). Siden målet med denne masteroppgaven er å utvikle større forståelse av, og innsikt i hvordan barnehagelærere og rådgivere i PPT arbeider når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen, vil det for meg være mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ forskning som metode. Dette fordi formålet med en kvalitativ tilnærming er å få en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 11). Som følge av det blir det viktig for meg å få tak i barnehagelærerne og rådgiverne i PPT sin forståelse av virkeligheten (Nilssen, 2014, s. 25).

Siden målet med en kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse for de fenomener man undersøker, har fortolkning en viktig plass (Thagaard, 2013, s. 11). Malterud (2013) fremhever følgende: «Tolkning er en sentral aktivitet i den kvalitative forskningsprosessen. Forskeren skal lese sitt materiale og se etter mønstre og de mønstrene vi finner er avhengig av hvilke mønstre vi har evne til å lese og gjenkjenne» (Malterud, 2013, s. 39). I denne studien blir det derfor svært viktig å se etter disse mønstrene, da de kan hjelpe meg til å få en forståelse av hvordan mine informanter går frem når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

En vesentlig del av denne studien er at jeg som student må ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger jeg skal benytte meg av, og i den hensikt er det viktig at jeg stiller spørsmålsteget ved hvilke metoder som er relevante i forhold til min problemstilling (Thagaard, 2013, s. 58). Når valget av metode innebærer å produsere data fra feltarbeid er blant annet intervju en fremgangsmåte som er aktuell (Thagaard, 2013, s. 58) Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervju som metode. Kvale og Brinkmann (2017)

beskriver at det kvalitative forskningsintervjuet legger vekt på å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Videre skriver de at et mål for det kvalitative forskningsintervjuet er å få frem betydningen av menneskers egne erfaringer i tillegg til å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Det kvalitative forskningsintervjuets overordnede mål er å kunne forstå sider ved dagliglivet til den personen som blir intervjuet i lys av denne personens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Sagt med litt andre ord er målet med denne undersøkelsen å utvikle forståelse for, og å få mer kunnskap om fenomenet spesifikke språkvansker blant barn med en flerspråklig bakgrunn, med utgangspunkt i perspektivet til både barnehagelærere og rådgivere i PPT.

3.2.1 Det semistrukturelle forskningsintervjuet

I min studie ønsker jeg å få innsikt i et avgrenset fagområde, og derfor vil det være viktig å strukturere intervjuene. Som følge av det har jeg valgt det semistrukturelle forskningsintervjuet som metode for å samle inn data. Min intensjon med intervjuene vil være å få til en samtale som styres av de temaene jeg som forsker ønsker å få svar på, samtidig som at det også er rom for at informantene kan komme med refleksjoner om andre temaer som er knyttet til min problemstilling og forskningsspørsmål. Dette er i tråd med Thagaard (2013) som beskriver at det semistrukturelle intervjuet innebærer at de temaene og spørsmålene som forskeren ønsker å få svar på gjerne er fastlagt på forhånd, men forskeren trenger ikke å følge denne rekkefølgen slavisk. Med andre ord så kan rekkefølgen av temaene bestemmes underveis i intervjuet (Thagaard, 2013, s. 98). Fordelen med denne formen for intervju er at jeg får mulighet til å sørge for å få viktig informasjon om de temaene som er betydningsfulle med tanke på problemstillingen min, samtidig som at jeg også kan følge intervjupersonens fortelling og komme med oppfølgingsspørsmål. Som følge av det er det sentralt at jeg som intervjuer er åpen for at informantene tar opp temaer som kanskje ikke var planlagt på forhånd, da dette gir meg som intervjuer den fordelen at jeg kan følge opp andre temaer som kan gi meg nyttig informasjon til å besvare undersøkelsens problemstilling (Thagaard, 2013, s. 98). Ved å innhente data på denne måten håper jeg å kunne få frem alle synspunktene til informantene mine.

3.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Forskerens vitenskapsteoretiske tilnærming er knyttet opp mot hva forskeren søker informasjon om, samt at den også danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler underveis i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 37). For å finne ut hvilke kunnskaper og erfaringer barnehagelærerne og rådgiverne i PPT har ved mistanke om spesifikke språkvanser hos flerspråklige barn, og hvordan de håndtere en slik mistanke, må jeg klare å se deres egen virkelighet. En måte å gjøre dette på, vil være at jeg spør mine informanter om hvilke erfaringer og kunnskaper de innehar, samt at jeg får de til å tydeliggjøre hvordan de for eksempel gikk frem når det oppstod mistanke rundt et flerspråklig barn. Hva opplevde de? Hvorfor gikk dem frem på akkurat den måten? Tanken er at jeg skal komme i dybden i deres egne fortellinger, slik at jeg kan se ting fra deres virkelighetsperspektiv. Fenomenologi er vitenskapsteori, og i følge Kvale og Brinkmann (2017) er fenomenologi, når det gjelder kvalitativ forskning, et begrep som viser en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver og beskrive verden slik den erfares av dem, ut fra en oppfatning om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). I min studie er det beskrivelsen av informantenes egne perspektiver og de opplevelsene de har knyttet til arbeidet med spesifikke språkvanser blant barn med en flerspråklig bakgrunn som er av interesse. Jeg har derfor, i tråd med kvalitativ metode, valgt å basere denne undersøkelsen på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

I arbeidet mitt med å tolke det informantene mine har sagt vil jeg innta en hermeneutisk posisjon. «Hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41). Dette innebærer at jeg må forsøke å forstå meningen bak de ytringene informantene kommer med i intervjueteksten. «Tolkning av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer på den mening teksten formidler» (Thagaard, 2013, s. 41). Videre skriver også Thagaard (2013) at formålet med en hermeneutisk fortolkning av intervjuetekster er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. For å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten har det derfor vært viktig for meg å være bevisst over egen forforståelse, da all forståelse

bygger på en forforståelse, og dette kan ha en innvirkning på hvordan jeg fortolker datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 41).

3.4 Forskerens forforståelse

«I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet» (Nilssen, 2014, s. 29). Nilssen (2014) sin forklaring for utsagnet er at det er forskeren selv som samler inn datamaterialet. Ved at jeg selv er i interaksjon med informantene påvirker jeg både forskningskonteksten og datamaterialet. I tillegg til dette er det også jeg selv som både foretar analyse og tolkning av det samme materialet (Nilssen, 2014, s. 29). Av den grunn krever dette derfor at jeg som student er bevisst egen forforståelse. Forforståelse handler om at man møter det man undersøker med de forestillingene og tankesettet man har fra før. Når man for eksempel møter noe man ikke helt forstår, gjør man det i lys av det man bærer med seg inn i situasjonen, og det man bærer med seg inn i situasjonen er det man kan kalle for forforståelse (Nilssen, 2014, s. 68). Min teoretiske kunnskap om både spesifikke språkvansker og flerspråklighet kan påvirke hva slags spørsmål jeg stiller, hvordan jeg stiller dem og hvem jeg stiller disse spørsmålene til. Men forforståelsen handler ikke bare om min teoretiske kunnskap om spesifikke språkvansker og flerspråklighet, den handler også om skjult bagasje jeg tar med meg inn i studiet. Dette kan for eksempel være erfaringer, verdier og holdninger til selve feltet som skal studeres (Nilssen, 2014, s. 68).

Inn i dette forskningsarbeidet tar jeg med meg mine holdninger, erfaringer og kunnskaper fra arbeidet som pedagogisk leder. Etter å ha arbeidet et par år i barnehage, er jeg av den oppfatning at det i dag er et behov for mer kunnskap om hva det vil si å være flerspråklig, samt at det også trengs mer kunnskap om flerspråklig utvikling. Som pedagogisk leder opplever jeg at det er mye usikkerhet knyttet til de flerspråklige barna. Mange er blant annet bekymret for at det kan være for krevende for et barn å lære seg flere språk, når barnet allerede har problemer med å lære ett. Mange føler også på at de ikke har nok kunnskap om flerspråklige utvikling, og derfor heller ikke nok kunnskap om når man bør begynne å bekymre seg for et flerspråklig barn sin språkutvikling. Etter samarbeid med PPT har jeg også fått et inntrykk av at spesialpedagoger viser den samme usikkerheten da de ofte har mange av de samme spørsmålene og bekymringene som

det vi i barnehagen har. I løpet av min yrkeserfaring har jeg i tillegg fått et innblikk i ulike utfordringer vi pedagoger kan møte på når det gjelder å kartlegge og avdekke mulige språkvansker hos flerspråklige barn. Dette er erfaringer som har vært med på å prege meg og de oppfatningene jeg tar med meg inn i studiet. Det at jeg i tillegg også har en stor interesse for språk og språkutvikling, og da spesielt hos de flerspråklige barna, har også innvirket på mitt valg av tema.

Som vist ovenfor er jeg altså ikke en nøytral person som står utenfor og ser på forskningskonteksten med et fordomsfritt blikk. Med det for øye er det derfor svært viktig at jeg heletiden er selvbevisst på min rolle, mine interaksjoner, mitt teoretiske ståsted og mitt empiriske materiale (Nilssen, 2014, s. 139).

3.5 Utvalg av informanter

I min masteroppgave har jeg valgt å bruke betegnelsen informant om de personene jeg har intervjuet. I følge Thagaard (2013) gir begrepet informant assosiasjoner til et forskningsperspektiv som understreker at forskeren «henter» viktig informasjon fra de personene som studeres (Thagaard, 2013, s. 50). Formålet med denne undersøkelsen er som nevnt å kaste lys over både barnehagelærere og rådgivere i PPT sine opplevelser og erfaringer om temaet spesifikke språkvansker blant flerspråklige barn. For undersøkelsens troverdighet vurderte jeg det derfor som viktig å bruke et strategisk utvalg (Dalland, 2012, s. 116-117), da dette vil være personer som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling. Sagt med litt andre ord skal personene altså ha noe å bidra med til min problemstilling. Det er mange yrkesgrupper som utpekte seg som viktige grupper å få informasjon fra når det gjelder min problemstilling. Jeg ble derfor nødt til å gjøre et utvalg. Utvalgsriteriene jeg brukte var at informantene måtte være utdannet barnehagelærer eller spesialpedagog/logoped, og at de måtte ha erfaring med det pedagogiske arbeidet med barn med flerspråklig bakgrunn, der det har vært uttrykt bekymring for spesifikke språkvansker. Grunnen til at jeg valgte nettopp disse utvalgsriteriene er fordi det som nevnt tidligere var viktig for meg å finne de informantene som faktisk har mest med barna å gjøre i en barnehagehverdag, men som også er involvert i både observasjon og kartlegging av barnas språk.

I arbeidet mitt med å rekruttere informanter ble jeg informert av bekjente om barnehagelærere, spesialpedagoger og logopeder som hadde jobbet en del med temaet som dette studiet baserer seg på. Jeg valgte derfor å kontakte de jeg ønsket som informanter gjennom mail. I mailen skrev jeg hvorfor jeg ønsket akkurat dem som informanter, i tillegg til å legge ved «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt» (Vedlegg 1). I dette informasjonsskrivet ble tema og problemstilling beskrevet, i tillegg til at jeg redegjorde for utvalgsriterier og hva det ville si for dem om de samtykket til å delta i forskningsprosjektet.

I min studie valgte jeg å intervju to barnehagelærere og to rådgivere fra PPT. Det kunne vært interessant å intervju enda fler, eller til og med fått inn foreldres perspektiv i tillegg. Men jeg innså fort at noe større utvalg enn fire informanter rett og slett ville vært for omfattende for studien med tanke på tid, bearbeiding og gjennomføring av datagrunnlaget. Hvor mange informanter man trenger er gjerne et sentralt spørsmål i en kvalitativ intervjuundersøkelse. Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at man skal intervju så mange personer som det er behov for, for å finne ut av det man trenger å vite. Samtidig påpeker de også at det er mer hensiktsmessig å velge ut informanter som kan bidra med betydningsfull data, enn at det er mange forskjellige informanter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 148). Thagaard (2013) hevder også at en retningslinje som kan være grei å følge når det gjelder utvalgets størrelse er at antall deltakere ikke bør være større enn at det faktisk er mulig å foreta omfattende analyser (Thagaard, 2013, s. 65).

Jeg har valgt å gi en kort presentasjon av informantene i denne studien. Det strategiske utvalget i denne undersøkelsen består som nevnt av to barnehagelærere og to rådgivere fra PPT. Informantene mine har ulik fartstid i yrkene sine. Fartstiden er fra 4-22 år. De har altså til felles at de alle har mer enn to års erfaring fra sine yrker. Alle informantene mine har tilleggsutdanninger, men disse vil ikke bli nevnt videre på bakgrunn av personvernet til informantene. Informantene som er utdannet barnehagelærere jobber begge i barnehager hvor mesteparten av barna som går der er flerspråklige, og alle informantene har opplevd en mistanke om spesifikke språkvansker hos et eller flere barn med flerspråklig bakgrunn. Informantene har jeg valgt å anonymisere. På bakgrunn

av dette vil derfor mine informanter bli presentert som barnehagelærer A, barnehagelærer B, rådgiver A og rådgiver B. Dette for å sikre anonymitet. Informantene vil bli sitert med «» for å redegjøre for hva som er referat fra intervjuene. På denne måten vil det komme klart frem hva som er informantenes synspunkter, og hva som er mine fortolkninger (Thagaard, 2013, s. 203).

3.6 Utarbeidelse av intervjuguiden

«En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). Når det gjelder det semistrukturerte intervjuet som jeg har valgt å bruke i dette studiet, vil intervjuguiden som nevnt tidligere inneholde en oversikt over temaer som skal dekkes, men den vil også inneholde hjelpespørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162).

Siden jeg hadde informanter med ulik utdanning så jeg det som nødvendig å lage to varianter av samme intervjuguide (se vedlegg 2 og 3). Dette fordi informantene har ulike funksjoner og mandat. Selv om jeg lagde to varianter av samme intervjuguide, var temaene som skulle dekkes helt like, men noen av hjelpespørsmålene som var satt opp var forskjellig. Et eksempel på hva som var ulikt når det gjelder spørsmålene, var at jeg blant annet valgte å spørre barnehagelærerne om hvilke språklige vansker hos et flerspråklig barn som vanligvis utløste henvisning til PPT. Men når det gjelder rådgiverne i PPT så jeg det heller som mer relevant å spørre om hvordan de gikk frem når de mottok henvisninger fra barnehager hvor det ble uttrykt bekymring for spesifikke språkvansker.

Intervjuguidene ble delt inn i syv tema; åpningsspørsmål, flerspråklige barns språkutvikling, flerspråklige barn med spesifikke språkvansker, kartlegging, henvisning, tidlig innsats og potensielle spesifikke språkvansker og avslutning. Temaene tok utgangspunkt i problemstillingen, og oppbyggingen av intervjuguiden hadde Dalen (2011) sitt «traktprinsipp» som utgangspunkt:

De innledende spørsmålene bør være av slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet. Etter hvert vil spørsmålene fokuseres mer mot de mest sentrale temaene. Mot slutten må imidlertid trakten åpnes slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold. (Dalen, 2011, s. 27)

Intervjuguidene startet altså med spørsmål under temaet åpningsspørsmål, for deretter å ta for seg de mest elementære temaene og tilhørende spørsmål som er rettet mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og helt til slutt en liten avslutning. En av hovedgrunnene til at jeg valgte å utforme intervjuguidene mine på akkurat denne måten var på bakgrunn av analysearbeidet. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2017) som sier følgende: «Jo mer strukturert intervjusituasjonen er, desto lettere vil den senere begrepsmessige struktureringen av intervjuet i analysen være» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 163).

Jeg valgte også i intervjuguiden at jeg skulle introdusere alle mine intervjuer med en brifing (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160). Brifing er et begrep Kvale og Brinkmann (2017) bruker i forbindelse med det å beskrive intervjukonteksten, fortelle litt om formålet med intervjuet og finne ut om informanten eventuelt har noen spørsmål før selve intervjuet setter i gang (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160). Jeg ville også at den innledende brifingen skulle bli fulgt opp med en debrifing etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 161). I den hensikt bestemte jeg meg for at mine intervjuer skulle bli avrundet med å spørre informantene om deres opplevelse av intervjuet, i tillegg til å også spørre dem om det var noen tema de hadde lyst til å fortelle mer om (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 161). Ved å anvende brifing og debrifing får jeg som intervjuer en ekstra mulighet til å trygge mine informanter, samtidig som mine informanter også får mulighet til å ta opp temaer eller utdype temaer de kanskje har tenkt på underveis i intervjuet.

3.6.1 Gjennomføring av prøveintervju

I løpet av januar måned gjennomførte jeg to prøveintervju med en av mine kolleger. Dette er i tråd med Thagaard (2013) som løfter frem at en god opplærings situasjon er å intervju kolleger slik at man kan få en tilbakemelding etterpå (Thagaard, 2013, s. 100). Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre to prøveintervjuer, er fordi jeg som nevnt tidligere har to intervjuguider. Kollegaen jeg valgte å gjennomføre prøveintervjuene med er både utdannet barnehagelærer og spesialpedagog. Dette passet meg bra, da jeg på denne måten fikk mulighet til å prøve ut begge intervjuguidene. Ved å utføre disse prøveintervjuene fikk jeg prøve meg som intervjuer, samtidig som jeg også fikk kontrollsikret spørsmålene. Noe som blant annet ble ganske tydelig i gjennomføringen

av prøveintervjuene, var at noen av spørsmålene i intervjuguidene var veldig like. Det var derfor noen av spørsmålene som ble fjernet. Med godkjenning fra min kollega, ble prøveintervjuene tatt opp med lydopptak. Dette fordi man lærer mye av å lytte til opptak av intervjuer man har utført (Thagaard, 2013, s. 100). Ved å lytte til lydopptakene fikk jeg blant annet vurdert hvordan jeg stilte spørsmål. Her oppdaget jeg at jeg kanskje leste opp spørsmålene litt for fort. Jeg la også merke til at jeg ofte hadde vansker med å forholde meg til pauser hvis kollegaen min brukte litt ekstra tid på å tenke gjennom spørsmålene. I følge Dalen (2011) er det imidlertid viktig å gi informantene disse pausene da det gir dem tid til å reflektere over et spørsmål som er stilt (Dalen, 2011, s. 33)

Mishler (1990) fremhever at forskere minner mer om håndverkere enn logikere: «God forskning er et håndverk, og som ethvert annet håndverk lærer man det seg gjennom å gå i lære hos forskere, gjennom konkret erfaring og gjennom stadig praktisering» (Mishler, 1990, s. 442). Trening gjennom å praktisere intervjuer, er også noe Kvale og Brinkmann (2017) ser på som en nødvendighet for å bli en kvalifisert intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 88). Den beste opplæringen skjer altså gjennom egen praksis. Det er noe jeg også fikk kjenne på, da det at jeg gjennomførte de to prøveintervjuene gjorde at jeg ble bevisst over ting jeg ikke var klar over fra før. På denne måten fikk jeg muligheten til å forbedre meg på disse områdene før jeg tok fatt på selve datainnsamlingen.

3.6.2 Gjennomføring av intervjuer

Alle mine intervjuer ble utført på arbeidsplassen til informantene. Informantene fra PPT hadde begge booket møterom på arbeidsplassen sin på forhånd. Når det gjelder informantene fra barnehagene hadde kun en av informantene ordnet klart et møterom vi kunne sitte uforstyrret på under intervjuet. Den andre informanten hadde ikke ordnet klart noe møterom på forhånd, noe som gjorde at informanten måtte bruke litt tid på å lete etter et ledig rom vi kunne sitte på. I følge Thagaard (2013) er det sentralt at jeg vurderer betydningen av hvor intervjuet finner sted (Thagaard, 2013, s. 110). Jeg opplevde det som viktig for informantene at intervjuene fant sted på deres egen arbeidsplass. Dette fordi det først og fremst var den mest praktiske ordningen, i tillegg

til at samtlige av dem ga uttrykk for at dem følte seg mer trygge i vante omgivelser. Jeg opplevde ikke at vi ble avbrutt under intervjuene, men det kunne være litt støy fra naborommene under de intervjuene som fant sted i barnehagene. Selv om det var litt støy fra naborommene i barnehagene virket det imidlertid ikke som at dette påvirket intervjusituasjonene på noen måte for informantene.

I møte med informantene var jeg opptatt av å få god kontakt, samt å vise at jeg var engasjert og lyttende. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2017) som understreker at: «Det skapes god kontakt ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160). Dalen (2011) viser til at «en slik interesse vises ved blikk, ikke – verbal kommunikasjon og selvsagt også gjennom verbale kommentarer» (Dalen, 2011, s. 33). Av den grunn var jeg under intervjuene svært bevisst på hvordan jeg brukte mitt kroppsspråk, og at jeg hadde blikkontakt med informantene.

Under alle intervjuene valgte jeg å bruke en lydopptaker med henblikk på senere transkribering av intervjuene. Dette gjorde at jeg som intervjuer fikk muligheten til å konsentrere meg om intervjuets tema og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205) I tillegg til å bruke lydopptak, hadde jeg også bestemt meg for å gjøre skriftlige notater underveis i tilfelle det dukket opp interessante tema som det kunne være viktig å få mer informasjon om. Kvale og Brinkmann (2017) understreker at forskeren imidlertid kan bli forstyrret ved å ta notater under et intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206). Dette var noe jeg også fikk erfare allerede under det første intervjuet. Følgelig valgte jeg isteden å kun notere stikkord til potensiell bruk under intervjuene.

3.6.3 Transkribering og bearbeiding av intervjuene

«Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Etter gjennomføring av intervjuene ble intervjuene transkribert ved at jeg lyttet nøye til lydopptakene som var gjort, for deretter å skrive det ned. Det å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, gjør at intervjusamtalene blir strukturert. Som et resultat av det, blir intervjusamtalene også bedre egnet for analyse. Dette var noe jeg også opplevde, da det rett og slett ble lettere å få oversikt over datamaterialet ved at materialet ble strukturert i tekstform (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206).

Kvale og Brinkmann (2017) fremhever at det ikke finnes noe fasitsvar for transkripsjon av forskningsintervjuer, men at det er noen standardvalg som må tas. Skal intervjuene for eksempel transkriberes ordrett, ord for ord, eller skal intervjuet omformes til en mer formell, skriftlig stil? Hvordan man ønsker å transkribere intervjuene kommer an på hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 208). Jeg hadde egentlig på forhånd bestemt meg for å gjengi ordrett hva informantene sa. Jeg skrev derfor ned alle tilleggsord som for eksempel «eh», «ikke sant» og «ja». I tillegg til at jeg noterte ned følelsesuttrykk som latter og sukk, samt at jeg også markerte pauser. Hensikten med dette var å gjøre transkripsjonen så lik som mulig i forhold til det språket informantene mine brukte under intervjuet. Dette er i tråd med Malterud (2013) som poengterer at for å ivareta datamaterialet, så skal intervjuteksten være så lojal som mulig (Malterud, 2013, s. 76). Ved gjennomlesning av intervjuene oppdaget jeg, til tross for min intensjonen, at mine transkripsjoner ikke var særlig lettlesete. Tilleggsord, følelsesuttrykk og pauser som var tatt med virket mer forstyrrende enn forklarende. Som et resultat av dette valgte jeg å omforme intervjuet til en mer formell, skriftlig språkdrakt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 208). Jeg tillot meg derfor å normere informantens uttalelser ved å kutte ned på setninger der informantene blant annet startet med å si «eh» eller «ja», eller på gjentakelser av ord, uten å endre på innhold og mening. En annen sentral side ved dette er i følge Malterud (2013) at «få mennesker snakker slik at en direkte skriftliggjøring av samtalen gir en gyldig gjengivelse av det som ble sagt og hørt» (Malterud, 2013, s. 76). Av den grunn vurderte jeg det dermed som viktig å gjengi mine informanternes uttalelser på en mest mulig sammenhengende måte.

3.7 Analysemetode

Kvale og Brinkmann (2017) fremhever at man ikke alltid trenger å bruke en bestemt analyseteknikk for å analysere intervjuer. Istedenfor å være avhengig av en bestemt analyseform, kan man for eksempel heller benytte seg av en fri blanding av metoder og teknikker. Som følge av det, har jeg i denne undersøkelsen valgt å analysere mitt datamateriale med en mer generell tilnærming, og det Kvale & Brinkmann (2017) presenterer som intervjuanalyse som bricolage (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 263). I intervjuanalysen fulgte jeg temaene i intervjuguiden, og sorterte utsagn jeg hadde fått

fra informantene som jeg anså som relevante under de aktuelle temaene. Ved hjelp av det Kvale og Brinkmann (2017) kaller for meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 232), ble også lange setninger komprimert til korte, slik at den umiddelbare mening i det som ble sagt kom frem. «Meningsfortetting kan være til hjelp for å analysere lange og ofte kompliserte intervjuetekster» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 232). Jeg leste derfor nøye gjennom hvert intervju for å få en følelse av helheten. Deretter ble de naturlige meningsenhetene bestemt slik de ble uttrykt av informantene. Etter hvert som jeg tok et dypere dykk i hvilke tema som dominerte de naturlige meningsenhetene, så jeg behovet for å lage enda en kategori. Det var tydelig at mangel på kompetanse hos informantene var et gjennomgående tema som ga rom for nye tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 232). Meningsfortettingene hjalp meg til å finne naturlige meningsenheter, og på bakgrunn av problemstilling, teori, intervjuguide og meningsenhetene kom jeg frem til fire ulike tema som vil bli introdusert i min presentasjon av data og analyse.

I tråd med en hermeneutisk tilnærming har jeg også tolket datamaterialet mitt, og gått utover det som egentlig ble sagt for å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke forekom umiddelbart i intervjueteksten (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 234).

3.8 Undersøkelsens kvalitet

Forskningsprosjekter må vurderes kvalitetsmessig, og i følge Grønmo (2016) er reliabilitet og validitet de to viktigste kvalitetskriteriene når man skal vurdere kvaliteten til samfunnsvitenskapelige data (Grønmo, 2016, s. 237). Kvaliteten til datamaterialet kan ikke vurderes på en generell måte. Det er viktig at kvaliteten blir studert i sammenheng med hva man skal bruke datamaterialet til (Grønmo, 2016, s. 237).

3.8.1 Reliabilitet

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). I en kvalitativ undersøkelse som denne, ville dette være krav som ikke er særlig

formålstjenlig. Dette fordi det i følge Grønmo (2016) i praksis ikke alltid er mulig å gjennomføre slike gjentatte innsamlinger av data om de samme fenomenene i kvalitative studier. En grunn til dette er at mange samfunnsmessige fenomener endrer seg, og fordi mange kvalitative studier rett og slett er for kompliserte til at datainnsamlingen kan gjentas på akkurat samme måte (Grønmo, 2016, s. 241). Thagaard (2013) viser til at man kan oppnå reliabilitet dersom forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Dette handler om at forskeren er nødt til å argumentere for reliabilitet ved å forklare hvordan dataene er blitt utviklet gjennom forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 202). Dette er i tråd med Silverman (2011) som hevder at jeg som forsker kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen transparent (Silverman, 2011, s. 360). Det går ut på at jeg er svært nøyaktig i beskrivelsen av de forskjellige leddene i forskningsprosessen, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). For å sikre denne undersøkelsens reliabilitet har det derfor vært viktig for meg å gi en grundig beskrivelse av hele forskningsprosessen. Dette har jeg gjort ved å beskrive min forforståelse så nøyaktig som mulig, samt at jeg også har presentert utvalget og fremgangsmåten for innsamling av data. Videre har også analysemetode blitt beskrevet, i tillegg til at jeg også har belyst hvordan jeg har kommet frem til resultatene.

Det har også vært viktig for meg i min presentasjon av data og analyse å tydeliggjøre hva som er direkte sitat fra mine informanter, og hva som er mine egne analyser og fortolkninger da det kan styrke reliabiliteten. Dette er i tråd med Seale (1999) som beskriver at vi gjennom «low-inference descriptors» kan tydeliggjøre forskningsprosessen (Seale, 1999, s. 147-157). Dette handler om data som er tydelige og som er atskilt fra forskerens fortolkninger i så stor grad som mulig (Thagaard, 2013, s. 203).

Når det gjelder transkriberingen løfter Kvale og Brinkmann (2017) frem at hvis den samme uttalelsen blir transkribert av to forskjellige personer, så kan man oppnå intersubjektiv reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Siden denne masteroppgaven har vært et selvstendig forskningsarbeid har ikke jeg hatt denne muligheten. I tillegg til at masteroppgaven har vært et selvstendig forskningsarbeid har

det heller ikke vært aktuelt å få en annen person til å transkribere da det har vært viktig å ivareta informantenes anonymitet. Videre i forbindelse med transkriberingen er reliabilitet gjort rede for ved at jeg har beskrevet denne prosessen tidligere i kapitlet. Ved at jeg har beskrevet prosessen med å analysere intervjuene, og jeg vil beskrive videre fortolkning i min presentasjon av data og analyse vil også reliabilitet i tilknytning til mine fortolkninger bli gjort rede for (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276).

3.8.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2017) definerer validitet på denne måten: «Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Med andre ord kan man altså si at validiteten er et slags uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens hensikt med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 241). Thagaard (2013) skriver at validitet handler om undersøkelsens gyldighet, og at denne gyldigheten er koblet til forskerens tolkning av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 204). Validitet er altså viktig for å kunne stole på en studie. Sentralt i min studie er intern og ekstern validitet.

Seale (1999) løfter frem at intern validitet henger sammen med hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie (Seale, 1999, s. 38-40). Slik det fremstilles her handler intern validitet i et forskningsarbeid i bunn og grunn om at mine tolkninger støttes av det innsamlede datamaterialet. Sagt med litt andre ord så går det ut på om jeg som forsker har tolket mine data på en troverdig måte. I følge Silverman (2011) er begrepet gjennomsiktighet også relevant her. Gjennomsiktighet handler i denne sammenheng om at jeg som forsker forklarer grunnlaget for mine tolkninger. For å sikre denne undersøkelsens validitet har det derfor vært viktig for meg å gjøre rede for hvordan min analyse av datamaterialet gir grunnlag for de forklaringer jeg kommer frem til, i tillegg til å også dokumentere alle stadier i arbeidet (Silverman, 2011, s. 360-370).

Begreper som overførbarhet og generaliserbarhet blir ofte brukt i forståelsen av ekstern validitet, og handler om «hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også

kan være gyldig i andre sammenhenger» (Seale, 1999, s. 40-41). I min studie er dette hvorvidt mine resultater er overførbare til andre barnehager hvor det er mistanke om spesifikke språkvansker hos barn med flerspråklig bakgrunn. Et spørsmål som ofte blir stilt når det gjelder intervjustudier er i følge Kvale og Brinkmann (2017) om hvorvidt funnene er generaliserbare. Kan den kunnskapen som innhentes i intervjuforskning overføres til lignende situasjoner? Videre skriver dem at en vanlig innvendig mot studier hvor forskningsintervju blir brukt som metode er at det er for få intervjupersoner til å generalisere resultatene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). I denne studien har jeg intervjuet to barnehagelærere og to rådgivere fra rådgivningstjenesten PPT. Hensikten var å innhente informasjon om hvordan barnehagelærere og rådgivere i PPT arbeider når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklig barn i barnehagen. Utvalget i min studie er ikke stort nok til å kunne si noe generelt om hvordan barnehagelærere og rådgivere i PPT skal gå frem når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen, men det kan gi en pekepinn på hvordan man *kan* gå frem i lignende situasjoner.

3.9 Etske hensyn

Når det gjelder hvilke forskningsetiske hensyn som må tas, så er det i Norge blitt dannet bestemte nasjonale forskningsetiske komiteer for både samfunnsvitenskap og andre fagområder. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har fungert siden 1990, og har utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer som en skal ta hensyn til når man gjennomfører forskningsprosjekter som involverer personer, grupper, organisasjoner, og institusjoner. De etiske retningslinjene skal sikre at forskningsprosjekter blir utført på en etisk forsvarlig måte (Grønmo, 2016, s. 33-34). Nedenfor vil jeg gjennomgå fire etiske retningslinjer som har vært viktige i arbeidet med denne masteroppgaven: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Et svært essensielt etisk hensyn som ble tatt i betraktning i dette forskningsprosjektet var det å informere og få samtykke fra mine informanter. I følge Kvale og Brinkmann (2017) betyr informert samtykke at de personene som skal delta i forskningsprosjektet skal bli informert om undersøkelsens overordnede formål samt om hovedtrekkene i

designen. I tillegg til dette er det også svært viktig at informantene får informasjon om at deltagelsen er frivillig, og at de kan trekke seg ut av prosessen når som helst. Informantene bør også bli opplyst om dette med fortrolighet og hvem som vil få adgang til intervjuet eller annet innhold (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). I forkant av intervjuene ble det sendt ut et informasjonsskriv til alle informantene. I dette informasjonsskrivet ble det blant annet gitt en beskrivelse av prosjektets formål, samt at informantene ble opplyst om fortrolighet. Før intervjuene ble gjennomført skrev informantene mine under på samtykkeerklæring. I tillegg til at informantene ble informert om frivillig deltagelse og at de når som helst kunne trekke seg ut av undersøkelsen i informasjonsskrivet som ble gitt til dem, ble dette også tydeliggjort under briefingen før intervjuene tok til. Dette gjorde jeg for å sikre meg at informantene hadde fått alle de nødvendige opplysningene.

Når det gjelder konfidensialitet ble informantene informert om anonymisering og konfidensialitet i informasjonsskrivet, samt at jeg også presiserte dette for dem under briefingen. Informantene ble også opplyst om at forskningsprosjektet ble meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før selve undersøkelsen ble satt i gang. Siden jeg i dette forskningsprosjektet har intervjuet barnehagelærere og rådgivere i PPT som arbeider med barn med flerspråklig bakgrunn, ble det viktig å anonymisere informantene, barna og barnehagene slik at det ikke er mulig å identifisere dem ved lesing av denne masteroppgaven. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2017) som belyser at konfidensialitet i forskningsarbeid handler om at forskeren kommer til enighet med informantene om hva som kan gjøres med dataene som blir resultat av deres deltakelse. Som regel forutsetter dette at data som kan identifisere deltakerne ikke blir avslørt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106).

Kvale og Brinkmann (2017) løfter frem hvor viktig det er at forskeren forholder seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med tanke på eventuell skade den kan forårsake for informantene som er med i forskningsprosjektet, og de gode informantene kan forutsees å få ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Videre viser dem til University of California Press (1992) som belyser at det etiske prinsippet om velgjørenhet (beneficence) går ut på at faren for å skade en informant bør

være så lav som mulig (University of California Press, 1992, s. 15). I denne undersøkelsen har det derfor vært viktig for meg å sikre at den forskningen jeg legger frem ikke setter barnehagelærerne og rådgiverne i PPT i et dårlig lys, og at den gruppen de representerer ikke blir stemplet. Selv om informantene i denne undersøkelsen kanskje ikke foretar alt det forskningen fordrer, er det også mye de gjør som er bra, og som er vesentlig å vise til. Det er viktig at forskningsprosjektet mitt viser et bilde av virkeligheten, men det er også viktig at flere sider av virkeligheten kommer frem.

Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er noe Kvale & Brinkmann (2017) fremhever som avgjørende for kvaliteten på undersøkelsen. Videre løfter dem frem at forskerens integritet øker når forskeren bruker intervju som metode for å hente inn data. Dette fordi forskeren selv, som poengtert tidligere, er det viktigste instrumentet til å innhente kunnskap. Om man som forsker er fortrolig med verdispørsmål, etiske retningslinjer og etiske teorier kan dette i en undersøkelse hjelpe forskeren når det gjelder å vurdere etiske hensyn opp mot vitenskapelige hensyn (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Men som Kvale og Brinkmann (2017) understreker er det forskerens integritet, altså min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som er den betydningsfulle faktoren (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Det har derfor vært viktig for meg å være åpen når det kommer til etiske problemstillinger jeg eventuelt kunne møte på underveis i denne forskningsprosessen. Et etisk spørsmål jeg blant annet har vært nødt til å reflektere over er hvordan jeg kan få frem en gyldig forståelse av det temaet jeg har valgt å undersøke? Kvale og Brinkmann (2017) hevder at etiske spørsmål gjerne oppstår i forskning hvor intervju blir brukt som metode. Dette fordi det er en asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjueren og informanten, der forskeren, som oftest er den parten som er sterkest. Det er jeg som forsker som har bestemt tema for intervjuet og valgt ut både spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Derfor har jeg som forsker muligheter til å styre intervjuet. I tillegg til dette er det også jeg som forsker som avgjør hvilke svar jeg har fått fra mine informanter som jeg velger å følge opp eller ikke. Dermed er det mine tolkninger som forsker som kommer frem i undersøkelsen. Det har derfor vært helt vesentlig for meg i dette forskningsprosjektet å vurdere hvilken betydning denne maktrelasjonen mellom intervjuer og informant kan ha fått for mine resultater (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 110).

De fire etiske retningslinjene som er blitt nevnt ovenfor kan i følge Kvale og Brinkmann (2017) brukes som en slags innfatning når man som forsker utarbeider en etisk protokoll til en kvalitativ undersøkelse. I tillegg til dette kan de også være fine å bruke som etiske råd om hva man som forsker bør se etter når man utfører intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 110).

4 Presentasjon av data og analyse

Jeg vil i dette kapitlet, med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i rådgivningstjenesten PPT når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen?», legge frem informasjon og funn av det samlede datamaterialet basert på intervjuene av informantene. Jeg vil trekke frem det informantene sier som belyser problemstillingen, og beskrivelser av hva informantene forteller vil bli presenter gjennom en variasjon mellom direkte sitat, meningsfortetting, sammenfatninger og min egen fortolkning av hva informantene har sagt. Jeg vil ta utgangspunkt i mine fire kategorier som ble utviklet i analysen av datamaterialet.

4.1 Spesifikke språkvansker og faktorer som vekker mistanke om spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder

4.1.1 Spesifikke språkvansker

Alle informantene var samstemte i at spesifikke språkvansker handler om barn som henger etter sine jevnaldrende språklig sett, og at de har vansker med både uttale og forståelse. Jeg vil her trekke frem svarene til rådgiver A og barnehagelærer A. De forstår spesifikke språkvansker slik:

«Jeg tenker at språk og spesifikke språkvansker er kommunikasjon, og eventuelt mangel på kommunikasjon. Jeg tenker at det er barn som har vanskeligheter med uttale og vanskeligheter med å forstå, og at dette ligger langt under hva man skulle forvente ut ifra alderen til barnet.» (Rådgiver A)

«Det kan være så mangt egentlig. Det kan jo gå på dette med forståelsen, og det kan gå på vansker med å få frem ord, altså uttale. Jeg tenker at det er de to viktigste, vansker med språkforståelsen og uttalen.» (Barnehagelærer A)

Rådgiver B ga i tillegg også klart uttrykk for at spesifikke språkvansker kan ses på som en slags skjult språkvanske når det gjelder barn i barnehagealder.

«Det kan være vanskelig å avdekke spesifikke språkvansker hos et barnehagebarn fordi en slik type vanske gjerne kommer tydeligere for dagen når barnet begynner på skolen, men da mener jeg det er for sent.» (Rådgiver B)

Uttalevansker og forståelsesvansker er noe informantene vektlegger sterkt. Det ble heller ikke lagt skjul på at det er vanskelig å avdekke spesifikke språkvansker hos barn i barnehagealder. De snakker ikke om spesifikke språkvansker i form av å gi en definisjon, men de knytter det i stor grad til sine egne opplevelser i sin hverdag som barnehagelærere og rådgivere i PPT.

4.1.2 Faktorer som vekker mistanke

Informantene ble spurt om hvilke faktorer som fører til mistanke om at et flerspråklig barn har spesifikke språkvansker. Her var det noe forskjell innenfor yrkesgruppene. Rådgiver B, barnehagelærer A og barnehagelærer B trekker frem forsinket språk på både morsmål og andrespråket som en viktig indikator på spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn. Rådgiver B og barnehagelærer B uttrykker det eksempelvis på denne måten:

«Hvis foreldrene selv opplever at språket er forsinket på morsmålet, og vi og barnehagen både hører, merker og ser at barnet også er forsinket på andrespråket så kommer det en blinkende varselampe hos meg.» (Rådgiver B)

«Når jeg får en mistanke snakker jeg alltid med foreldrene til barnet. Dette fordi jeg er nødt til å vite hva barnet kan på morsmålet. Hvis foreldrene sier at barnet ikke snakker noe særlig på morsmålet heller, da får jeg en sterk mistanke om at her er det noe.» (Barnehagelærer B)

På en annen side kan det se ut som at rådgiver B syns det er spesielt utfordrende å fange opp flerspråklige barn med spesifikke språkvansker, da hun fremhever at hun syns det

er vanskelig å vite om vanskene barnet har reflekterer flerspråkligheten, eller om det bunner i en språkvanske. Rådgiver B forteller:

«Det er utfordrende å skille flerspråklige barn med vansker med å lære et nytt språk og om barnet faktisk har spesifikke språkvansker.» (Rådgiver B)

I kontrast til utsagnene over, nevner rådgiver A ingenting om hverken morsmål eller andrespråk når det gjelder faktorer som vekker mistanke, hun er heller mer opptatt av den kognitive funksjonen til barnet.

«Det man ofte tenker på med spesifikke språkvansker er den hørbare delen av språket, men for meg er den viktige delen i forhold til spesifikke språkvansker den kognitive funksjonen. En faktor som vekker mistanke hos meg er derfor barn som ikke mestrer lek. Man vet jo hvor fort lek forflytter seg, og rolleleken er spesielt krevende.» (Rådgiver A)

De tre andre informantene fremhever også dette med at barn som ikke mestrer lek kan være en faktor som vekker mistanke. Barnehagelærer B uttrykker det eksempelvis på denne måten:

«Jeg tenker at områder hvor dette kan komme til syne er i lek med andre barn, hvor barnet kanskje trekker seg litt tilbake.» (Barnehagelærer B)

Alle de fire informantene ga også klart uttrykk for at sosiale og emosjonelle vansker er en annen faktor som vekker mistanke om spesifikke språkvansker blant flerspråklige barn. Jeg vil her trekke frem svaret til barnehagelærer A:

«Man vet jo at dette med spesifikke språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker henger sammen. Barnet blir kanskje frustrert og sint fordi det ikke forstår, og kan vise en litt utagerende atferd.» (Barnehagelærer A)

Selv om informantene trekker frem sosiale og emosjonelle vansker som en faktor som vekker mistanke om spesifikke språkvansker, fremhever barnehagelærer A at det på en annen side kan være lett å tro at vanskene til barnet er noe annet enn en spesifikk vanske med språket når barnet viser en utagerende atferd.

«Jeg tenker at det ofte er fort gjort å tro at det kan være noe annet enn en spesifikk språkvanske, at man rett og slett kan mistolke det litt siden det ofte kan komme til syne ved at barnet utagerer.» (Barnehagelærer A)

Informantene bruker en bred forståelsesramme når de snakker om forskjellige faktor som vekker mistanke om spesifikke språkvansker. De forteller at spesifikke språkvansker kan vise seg på forskjellige måter selv om det er samme forhold som ligger til grunn for problemet. Samtidig blir det også påpekt at det ofte er en usikkerhet tilstede når det gjelder slike mistanker, da det er vanskelig å vite om mistanken bunner i flerspråkligheten til barnet eller om mistanken bunner i spesifikke vansker med språket.

4.2 Flerspråklige barn sin språkutvikling

4.2.1 Flerspråklig utvikling

Som jeg har nevnt tidligere i denne oppgaven er en viktig forutsetning for å vite hva man skal se etter når det gjelder spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn å ha kunnskap om hvordan en vanlig flerspråkligutvikling foregår. Når det gjelder hva slags kunnskap informantene hadde om flerspråklig utvikling varierte kunnskapen de kunne vise til noe:

«Når det gjelder språkutviklingen til de flerspråklige barna, så kan jo denne foregå parallelt, altså at de lærer to språk samtidig. Eller at de lærer et språk av gangen, altså at barnet lærer morsmålet først, for deretter å lære andrespråket i barnehagen.» (Barnehagelærer B)

«Tause perioder verbalt hos et flerspråklig barn er helt vanlig.» (Rådgiver A)

«Når barn lærer flere språk er det vanlig at de blander språkene litt.» (Barnehagelærer B)

Selv om rådgiver A og barnehagelærer B viser til typiske trekk ved en flerspråklig utvikling, utdyper de ikke svarene sine noe særlig, annet enn at de nevner forskjellige trekk som er normale. Siden svarene jeg fikk var litt vage, valgte jeg å spørre om de kunne utdype svarene sine. Her svarte Rådgiver A at hun var veldig usikker, og ikke klarte å gi meg noe bedre svar. Barnehagelærer B svarte at hun ikke klarte å utdype det. På bakgrunn av svarene jeg fikk kan det derfor tyde på at kunnskapen disse informantene besitter om en flerspråklig utvikling ikke er gode nok.

De to andre informantene er på en annen side mer opptatt av at det å lære flere språk kan føre til språklige vansker.

«Begge språkene kan bli litt svake, og det kan virke som at de blir litt forvirret av å forholde seg til flere språk.» (Rådgiver B)

«Jeg opplever at språket kommer senere for de barna som lærer to språk, noe som ofte kan føre til en språkforsinkelse.» (Barnehagelærer A)

To av informantene viser til allmenne kunnskaper om hvordan en flerspråklig utvikling foregår. De viser blant annet til dette med at en flerspråklig utvikling både kan foregå simultant og sekvensielt, og at det er normalt med både språkblanding og en ikke-verbal periode. De to andre informantene sier ingenting om språkutviklingen til flerspråklige under intervjuene, men har fokus på at det å lære flere språk kan føre til språklige vansker. Av den grunn kan det derfor tolkes som at disse to informantene mener at språkproblemer hos flerspråklige barn skyldes flerspråkligheten.

4.3 Kartlegging og testing av spesifikke språkvansker og utfordringer i kartlegging av flerspråklige barn i barnehagealder

4.3.1 Kartleggingsverktøy og tester

Alle mine informanter forteller at de bruker kartleggingsverktøyet TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn. Rådgiver A forteller at det i forhold til TRAS også er utviklet et skjema som er for flerspråklige barn, men at hun verken har sett eller brukt dette da hun ikke mener det er nødvendig. Hun forklarer videre at det vanlige TRAS-skjemaet fint kan brukes når det gjelder de flerspråklige barna, bare man ikke henger seg opp i aldersscorene.

Når det gjelder å bruke TRAS på de flerspråklige barna forteller barnehagelærer B følgende:

«Jeg tenker at TRAS dekker det meste, og de spørsmålene som er i dette skjemaet er ikke tilfeldig valgt. Det er flinke folk som har mye kunnskap om barn som har utarbeidet det. Så jeg heier litt på TRAS jeg da. Selv om TRAS er normert for enspråklige norske barn, så tenker jeg at de flerspråklige barna faktisk skal lykkes i det norske samfunnet, så da er det jo det norske språket de må lære seg og kunne godt.» (Barnehagelærer B)

I barnehagen der barnehagelærer A jobber bruker de «Lær meg norsk før skolestart!» i tillegg til TRAS når det gjelder de flerspråklige barna. Hun forteller:

«Vi bruker TRAS på de flerspråklige barna, men vi bruker også Lær meg norsk før skolestart da TRAS alene ikke er tilstrekkelig for å kartlegge spesifikke språkvansker blant barn med et annet morsmål enn norsk.» (Barnehagelærer A)

Både rådgiver A og rådgiver B forteller at de i tillegg til TRAS tar andre tester som for eksempel WIPPSI som er en evnetest for barnehagebarn, når de har mistanke om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn. De forklarer at det er viktig å foreta slike typer tester i tillegg til språktester når det er mistanke om spesifikke språkvansker fordi barnet skal ha bortimot normale ikke-språklige ferdigheter. Rådgiver A og rådgiver B sa ingenting om begrensninger eller forbehold i forhold til å bruke slike tester på flerspråklige barn.

4.3.2 utfordringer i kartlegging av flerspråklige barn:

Tre av mine informanter trekker frem at det er flere utfordringer knyttet til kartlegging av flerspråklige barn. Rådgiver B og barnehagelærer A forteller det slik:

«Vi har jo ikke noe kartleggingsverktøy som egner seg for de flerspråklige barna, og det tror jeg gjør det så mye vanskeligere med tanke på å avdekke om det faktisk er spesifikke språkvansker eller ikke. For vi kartlegger jo faktisk disse barna på det språket de kan dårligst.» (Rådgiver B)

«Vi har ikke gode nok kartleggingsverktøy til de flerspråklige barna. Forutsetningene til de flerspråklige barna i forhold til språket er jo helt annerledes i forhold de etnisk norske barna. Så det blir vanskelig å få et klart bilde av hva de flerspråklige barna faktisk kan språklig sett.» (Barnehagelærer A)

Barnehagelærer B fokuserer på at mangel på kunnskap gjør det utfordrende å kartlegge de flerspråklige barna, i tillegg til at de riktige verktøyene ikke finnes.

«Jeg ser etter det samme som hos enspråklige norske barn når jeg kartlegger de flerspråklige barna. Siden jeg har for lite kunnskap og de riktige verktøyene ikke finnes, så har jeg funnet ut at det rett og slett bare er det jeg må gjøre.»
(Barnehagelærer B)

Rådgiver A mener i motsetning til de andre informantene at det ikke er noen spesielle utfordringer knyttet til det å kartlegge flerspråklige barn.

«Jeg tenker at det egentlig ikke er noen spesielle utfordringer. Videre tenker jeg at det aller viktigste i forhold til dette feltet er å kartlegge morsmålet til barnet. For da vil man få en indikator på om de strever med å lære seg språk eller ikke.»
(Rådgiver A)

På bakgrunn av svaret til rådgiver A stilte jeg et oppfølgingsspørsmål hvor jeg spurte om hvordan hun kartlegger morsmålet til flerspråklige barn når hun tidligere har fortalt at hun bruker kartleggingsverktøy som er normert for enspråklige barn. Rådgiver A svarer:

«Jeg bruker ekstra tid på foreldrene som informanter. Jeg bruker et intervju når jeg snakker med foreldrene i forhold til å kartlegge hva barnet kan på morsmålet. Foreldrene kjenner barnet best, og kan gi viktig informasjon i forhold til hvordan de vurderer barnets morsmål. Jeg kan jo ikke sjekke om dette stemmer, men jeg må jo tro på det de sier.» (Rådgiver A)

Det å ha et tett samarbeid med foreldrene er også noe de andre informantene trekker frem som viktig når det gjelder å kartlegge flerspråklige barn. Ut ifra uttalelsene til mine informanter kan det derfor se ut som at de er avhengig av foreldrene i kartleggingen av morsmålet, og at det er foreldrene som avgjør om barnet har et godt morsmål eller ikke.

Utfordringene informantene fremhever kan se ut til å handle om at flerspråklige barn ikke får mulighet til å vise hva de kan på førstespråket sitt, og at det derfor er problematisk å bruke kartleggingsverktøy som er normert for enspråklige norske barn. På tross av dette blir fortsatt disse verktøyene brukt. Informantene forklarer dette ved at det per i dag ikke finnes andre verktøy som er tilrettelagt for de flerspråklige barna, samt at mangel på kompetanse også blir trukket frem. Rådgiver A syns som nevnt ikke at det er noen spesielle utfordringer knyttet til det å kartlegge de flerspråklige barna så lenge man kartlegger morsmålet til barna i samarbeid med foreldrene.

4.3.3 Kartlegging eller utprøving av tiltak?

Barnehagelærerne ble spurt om i hvor stor grad de følte at kartleggingsverktøyene de brukte i dag ga dem svarene de trengte for å vurdere om et barn bør henvises videre. De var begge enige i at kartleggingsverktøyene som ble brukt i dag ikke ga dem så veldig mye. Barnehagelærer A uttrykker det eksempelvis på denne måten:

«Skal jeg svare helt ærlig så vet jeg ikke om jeg syns de gir så mye. Jeg føler at utprøving av tiltak og observasjoner som gjøres i det daglige kanskje er mer verdt enn et sånt kartleggingsverktøy da. For jeg syns det er vanskelig å få et klart bilde av ferdighetene barnet har i forhold til språket med de kartleggingsverktøyene vi har i dag.» (Barnehagelærer A)

Rådgiverne i PPT ble ikke spurt om dette med hva som gjøres før henvisning, men på spørsmålet de fikk om det er noen spesielle utfordringer i forhold til det å kartlegge og teste de flerspråklige barna, kan det se ut som at Rådgiver B er av samme oppfatning som barnehagelærerne når hun utreder flerspråklige barn hvor det er mistanke om spesifikke språkvansker. Rådgiver B forteller:

«Siden vi ligger bakpå i forhold til kartleggingsverktøy og tester, og det i tillegg er vanskelig å skille mellom om barnet bare har vansker med å lære seg andrespråket og om barnet faktisk har spesifikke språkvansker, så tenker jeg at det å prøve ut tiltak og evaluere disse, kan gi oss hint på om det ligger mer til grunn for at andrespråket ikke utvikler seg innenfor akseptabelt tempo.» (Rådgiver B)

Videre forteller rådgiver B at det å bruke ASK (Alternativ og supplerende kommunikasjon) er et godt eksempel på et tiltak hun ofte prøver ut når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn:

«Det å bruke ASK har jeg veldig stor tro på, og er et tiltak jeg ofte prøver ut. Jeg tenker at dette er noe av det viktigste man kan sette i gang med når man skjønner at her er det noe. Man vet kanskje ikke hva det er, men man kan hvert fall som tiltak gi dette barnet støtte gjennom visuell støtte. Da blir det lettere å få et bilde av barnets ferdigheter» (Rådgiver B)

Siden informantene ofte fremhever at kartlegging og testing av flerspråklige barn er vanskelig, tolker jeg det som at informantene også syns det er vanskelig å tilrettelegge

og utvikle relevante tiltak for disse barna. Derfor ser det ut til at de foretrekker utprøving av tiltak fremfor kartlegging og testing, da det, som informantene selv fremhever, gir et mer riktig bilde av flerspråklige barns ferdigheter.

4.4 Mangel på kompetanse

Noe som går igjen hos alle informantene er at de opplever å mangle kompetanse om flerspråklighet, samt at de opplever å mangle kompetanse på det å avdekke spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn. De fremhever at mangel på kompetanse gjør at de ikke har kompetanse til å vurdere om et flerspråklig barn har spesifikke språkvansker. De formulerer dette på ulike måter i intervjuene. Rådgiver B og barnehagelærer B sier det slik:

«I PPT-sammenheng syns jeg arbeidet med flerspråklige barn har vært svært utfordrende, fordi jeg rett og slett mangler kompetanse om flerspråklighet. Jeg jobber med et flerspråklig barn nå, hvor det er mistanke om spesifikke språkvansker, og jeg føler meg så på bar bakke. Jeg vet ikke hvordan jeg skal få kartlagt spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn.» (Rådgiver B)

«Jeg føler at jeg rett og slett trenger mer kunnskap om flerspråklighet. Det er så vanskelig å vite hva som er normalt og ikke. Det at vi i tillegg ikke har de riktige kartleggingsverktøyene gjør det ekstra utfordrende.» (Barnehagelærer B)

Ut ifra uttalelsene til informantene er det tydelig at dette er områder det er knyttet mye faglig usikkerhet til. Det kan se ut til at de føler at de har kompetanse nok til å gjøre de aller første vurderingene av barnet, ved at de på bakgrunn av mistanker vurderer at det er noe som ikke stemmer, men at det er stor usikkerhet når det gjelder å skille flerspråklige barn med vansker med å lære seg et nytt språk og flerspråklige barn med spesifikke språkvansker. I tillegg fremhever de at manglende tilgang på egnede kartleggingsverktøy er en av de største hindringene for å vurdere hvorvidt flerspråklige barn kan ha en spesifikk språkvanske eller ikke.

Det at det er mangel på kompetanse er altså noe mine informanter fremhever eksplisitt, men det er også noe de fremhever implisitt. Gjennom min meningsfortetting av intervjuene ser jeg at tre av de fire informantene kom inn på dette med at flerspråklighet

og spesifikke språkvansker er en dobbel vanske fem ganger i løpet av intervjuet. Informantene er av den oppfatning at det å være flerspråklig gjør det vanskeligere hvis barnet i tillegg har en spesifikk vanske med språket. Barnehagelærer A, rådgiver B og rådgiver A forteller:

«Jeg tenker at det at barnet har to eller flere språk å forholde seg til når de har en spesifikk språkvanske kan forvirre dem litt, og at det kanskje er best å forholde seg til kun ett språk.» (Barnehagelærer A)

«Spesifikke språkvansker er utfordrende for barn i utgangspunktet, og når du da har flere språk å forholde deg til så tror jeg at det blir enda mer utfordrende. Det blir som en dobbel vanske. Hvert fall hvis foreldrene ikke snakker norsk hjemme. Snakker foreldrene norsk hjemme, så behøver ikke vansken å bli så stor.» (Rådgiver B)

«Jeg tror det er dobbelt utfordrende for flerspråklige barn som har spesifikke språkvansker. Derfor tenker jeg at det er bedre for de flerspråklige barna med spesifikke språkvansker å lære seg et språk godt, istedenfor flere språk dårlig.» (Rådgiver A)

Barnehagelærer B forteller derimot at hun ikke vet om det er vanskeligere for et flerspråklig barn enn for et enspråklig barn, og at hun føler hun trenger mer kunnskap på dette.

Funnene mine viser at de tre informantene blant annet er redde for at barna blir forvirret hvis de snakker to eller flere språk når barnet har en spesifikk språkvanske, og av den grunn bare burde snakke et språk. I tillegg blir det også poengtert at det ikke behøver å bli en like stor vanske språklig sett hvis foreldrene snakker norsk hjemme med barna istedenfor morsmålet. Barnehagelærer B forteller at hun ikke vet, men at hun trenger mer kunnskap om dette. Ut ifra uttalelsene til mine informanter kan det derfor tyde på at de har begrensede kunnskaper om hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår.

5 Drøfting

Jeg vil nå videre i oppgaven drøfte de mest vesentlige funnene som har kommet frem gjennom intervjuene med de fire informantene. De vil bli drøftet og sett i sammenheng

med den teorien som ble presentert tidligere i oppgaven. Drøftingen vil gjøres i tråd med problemstillingen: *«Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i den pedagogiske psykologiske rådgivningstjenesten når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen?»*

5.1 Spesifikke språkvansker

Mine fire informanter legger sterk vekt på at spesifikke språkvansker handler om uttalevansker og forståelsesvansker. Dette samsvarer med faglitteraturens beskrivelse av spesifikke språkvansker. Der blir det fremhevet at spesifikke språkvansker handler om barn som har vansker med å forstå eller gjøre seg forstått, og bruke språket slik man forventer ut fra alderen (Rygvoid & Klem, 2016, s. 18; Ottem & Lian, 2008, s. 32). Barn som har spesifikke vansker med språket har gjerne problemer innenfor et eller flere språklige områder. Vanskene kan blant annet komme til uttrykk i ordforråd (semantikk), eller i grammatiske ferdigheter som bøyingsformer og setningsoppbygging (morfologi og syntaks), uttale (fonologi) og språket i bruk (pragmatikk) (Bjerkan et al., 2013, s. 105). Mine informanter vektlegger som sagt vansker med uttale og forståelse i størst grad, altså det Bloom og Lahey (1978) kaller for språkets form og språkets innhold. (Bloom & Lahey, 1978, s. 11). Av den grunn kan det derfor se ut som at informantene undersøker språkets ulike komponenter for å bli bevisst på mulige vansker barnet har med språket. Bloom og Lahey (1978) hevder som nevnt at det å se på språkets ulike komponenter er viktig for å forstå språkvansker (Bloom & Lahey, 1978, s. 11). Det kan likevel være noen utfordringer knyttet til at informantene forteller at de har et stort fokus på språkets form og språkets innhold. Dette fordi et ensidig fokus på enkeltdimensjoner ved språket kan gjøre det vanskelig for informantene å se sammenhengen mellom dem, noe som igjen kan føre til at det blir vanskelig for informantene å kartlegge og se vanskene til barna (Rygvoid, 2016, s. 325).

5.2 Faktorer som vekker mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagealder

Barnehagelærer A, barnehagelærer B og rådgiver B var samstemte i at hvis barnet både hadde et forsinket språk på både morsmålet og andrespråket kunne det være en viktig

indikator på spesifikke språkvansker. Dette understøttes av Egeberg (2016). Han fremhever at spesifikke språkvansker har bakgrunn i en medfødt, nevrologisk vanske som innvirker på det å forstå, bearbeide og produsere språklige ytringer. På bakgrunn av dette vil flerspråklige barn som har spesifikke språkvansker ha vansker på begge språkene (Egeberg, 2016, s. 144).

I forbindelse med hvilke faktorer som vekker mistanker hos informantene, viser mine funn at rådgiver B synes det er vanskelig å vite om barnet bare har svake ferdigheter i andrespråket, eller om det faktisk er en spesifikk vanske med språket når språkutviklingen til et flerspråklig barn ikke går som forventet. Dette er i tråd med Bjerkan et al., (2013) som fremhever at siden symptombilde kan forveksles, er det spesielt utfordrende å fange opp flerspråklige barn med spesifikke språkvansker (Bjerkan et al., 2013, s. 108).

Det var kun rådgiver A som ikke sa noe om morsmål og andrespråk når det gjelder faktorer som vekker mistanke, hun var som nevnt heller mer opptatt av den kognitive funksjonen til barnet, og ble spesielt bekymret dersom barnet ikke mestret lek. Det at barnet ikke mestrer lek var noe de tre andre informantene også kastet lys over. En slik forståelse er i tråd med Rygvold (2016) som viser til at barn med spesifikke språkvansker gjerne holder seg i utkanten av lekegrupper. Dette fordi de fungerer dårlig i sosiale sammenhenger hvor språklige ferdigheter er en viktig forutsetning for å lykkes (Rygvold, 2016, s. 334). Selv om alle fire informantene fremhever barn som ikke mestrer lek som en faktor som vekker mistanke, er ikke årsaksforståelsen til informantene den samme. Rådgiver A legger en kognitiv forståelse til grunn, mens de tre andre informantene legger en mer flerspråklig forståelse til grunn. Dette kan bidra til at det vil inrettes ulike pedagogiske tiltak mot gruppen, og rådgiver A kan med en kognitiv forståelse stå i fare for å inrette pedagogiske tiltak som kan virke hemmende for språkutviklingen til flerspråklige barn (Ryen & Simonsen, 2015, s. 195). Det kan virke som om Rådgiver A ikke tar nok hensyn til at dette er en flerspråklig situasjon. Hvis flerspråklige barn sin kompetanse på morsmålet ikke blir vurdert, vil denne PP-rådgiveren mangle helt vesentlige forutsetninger for å vurdere et flerspråklig barn sin språklige kompetanse. Dette kan igjen føre til ulike type feilvurderinger (Phil, 2010, s. 102). En type feilvurdering

kan for eksempel være at Rådgiver A med sin kognitive forståelse vurderer at et flerspråklig barn som ikke deltar i lek har en spesifikk språkvanske. Det at et flerspråklig barn har problemer knyttet til deltagelse i lek, trenger ikke å henge sammen med at barnet har spesifikke vansker med språket. I følge Kibsgaard (2015) kan det også ha en sammenheng med at barnet ikke har kommet så langt i sin andrespråkstilegnelse. Når barnet ikke deler det samme språket med de andre barna, kan det å få delta i leken bli en utfordring (Kibsgaard, 2015, s. 28). Når det gjelder flerspråklige barn er det derfor viktig å ta dette til etterretning, og se faktorene som vekker mistanke i et flerspråklig perspektiv.

Sosiale og emosjonelle vansker ble også trukket frem av alle informantene som en faktor som vekker mistanke om spesifikke språkvansker. Uttalelsene til informantene samsvarer med en forståelse av at barn som har språkvansker også kan ha sosiale og emosjonelle vansker (Løge, 2011, s. 60). Det er ikke uvanlig at barn med spesifikke språkvansker kan ha en utagerende atferd. Det kan for eksempel komme til syne ved at de dytter, klyper, slår, river ned, løper rundt og skriker på en ødeleggende måte der andre barn leker. Atferden henger gjerne sammen med at barnet har en mangelfull språkforståelse, og at barnet rett og slett er frustrert over å ikke klare å formidle ønsker, behov og følelser (Rygvoid, 2016, s. 334). Sett fra en annen synsvinkel, er det i følge Phil (2010) også her sentralt at informantene tar hensyn til at barnet kanskje ikke har lært andrespråket lenge nok. Hun forklarer dette med at når alt i barnehagen foregår i og på norsk, og barnet ikke behersker det norske språket på lik linje med de etnisk norske barna, kan dette forårsake en utrygghet hos barnet, som igjen kan føre til en utvikling av sosiale og emosjonelle vansker (Phil, 2010, s. 99).

Barnehagelærer A poengterte at selv om sosiale og emosjonelle vansker kan være en faktor som vekker mistanke om spesifikke språkvansker, kan det være lett å mistolke det, og tro at det er noe annet enn en spesifikk vanske med språket. Dette er i tråd med Løge (2011), som viser til at det gjennom kartlegging av språket til barn som var meldt inn til psykiatriske klinikker og institusjoner for barn med atferdsvansker er blitt funnet at mange av disse barna hadde en underliggende vanske med språket, altså skjulte språkvansker (Løge, 2011, s. 60).

Som jeg har vært inne på tidligere i min presentasjon av data og analyse (4.1.2), kan man se, ut ifra informantene sine uttalelser om de ulike faktorene som vekker mistanke, at dette støtter opp om en tilnærming der barnet og språkvanskene blir sett i en bred forståelsesramme (Rygvold, 2016, s. 335). Språkvansker viser seg på forskjellige måter selv om det som regel er samme forhold som ligger til grunn for problemet (Rygvold, 2016, s. 334). Beskrivelsene til informantene fremmer en forståelse av at barn med spesifikke språkvansker er en heterogen gruppe. De har mye til felles, men ytringsformer, grad og omfang av vanskene er forskjellig (Rygvold, 2016, s. 328). Samtidig viser også mine funn at årsaksforståelsen til informantene ikke er den samme. Rådgiver A legger en kognitiv forståelse til grunn, mens de tre andre informantene legger en mer flerspråklige forståelse til grunn. Rådgiver B fremmer også en forståelse av at det er spesielt utfordrende å fange opp flerspråklige barn med spesifikke språkvansker, da det er flere likhetspunkter i språklige vansker mellom barn med spesifikke språkvansker og barn som er i gang med å lære et nytt språk, selv om vanskene har ulik årsak (Egeberg, 2016, s. 144).

5.3 Kartlegging av språkvansker og utfordringer i kartlegging av flerspråklige barn i barnehagealder

Mine funn viser at alle informantene kartlegger med TRAS. Forskning understreker at det ikke er et egnet kartleggingsverktøy for flerspråklige barn, da TRAS er laget for å kartlegge barn som har norsk som førstespråk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 138). For å tilpasse TRAS til de flerspråklige barna, er det laget et skjema uten aldersangivelse, men siden TRAS verken inkluderer kulturell variasjon, eller tar hensyn til den flerspråklige situasjonen, kan det ikke brukes til å kartlegge flerspråklige barn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 140). Barnehagelærer A oppgir at hun i tillegg til å bruke TRAS også bruker «Lær meg norsk før skolestart!», da hun mener at TRAS alene ikke er tilstrekkelig for å kartlegge spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn. Som nevnt tidligere, er «Lær meg norsk før skolestart!» et kartleggingsverktøy som ikke er normert, og som kan brukes til å observere eller vurdere språkferdigheter og språkmiljø (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 14). «Lær meg norsk før skolestart!» setter altså fokus på å finne ut mest mulig om barnets kompetanse på morsmålet, men verktøyet er

imidlertid ikke utformet til å avdekke språkvansker (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 167).

Begge rådgiverne fra PPT forteller at de bruker WIPPSI som er en evnetest for barn i barnehagealder når de har mistanke om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn. De forklarer at det er viktig å foreta slike typer tester i tillegg til språktester når det er mistanke om spesifikke språkvansker fordi barnet skal ha normale ikke-språklige ferdigheter. På den ene siden stemmer dette overens med faglitteraturen da man trenger mer presise kriterier for å kunne diagnostisere spesifikke språkvansker (Ottem & Lian, 2008, s. 33). Et vanlig kriterie er blant annet at barn som har spesifikke språkvansker skal ha bortimot normale ikke-språklige ferdigheter. Det vil si en non-verbal IQ på minst 85 eller høyere (Ottem & Lian, 2008, s. 33). På den andre siden stilte ikke rådgiverne noen begrensninger eller forbehold i forhold til bruk av slike standardiserte og normerte tester på flerspråklige barn. Dette viser at mine informanter fra PPT vurderer testresultatene som kommer frem som forklaring på et flerspråklig barn sine vansker, samt at det de legger til grunn for vurdering av om et flerspråklig barn har spesifikke språkvansker, er barnets prestasjoner i og på norsk. Etter min mening er dette oppsiktsvekkende da forskning viser at slike typer standardiserte og normerte evnetester ikke er tilstrekkelig for å teste flerspråklige barn, da testresultatene vil transformere svake ferdigheter i norsk til lavt intelligensnivå. Dette vil igjen resultere i feildiagnostisering (Phil, 2010, s. 170-173). Phil (2010) understreker at en løsning her, når det er aktuelt å vurdere flerspråklige barns språkkompetanse og pedagogiske behov, kan være at det skjer i tverrfaglige team. Hun forklarer dette med at et barns vansker ikke bør utredes av én profesjon alene, da enhver diskurs har sine begrensninger og utelukkelsesmekanismer (Phil, 2010, s. 172). Dette med tverrfaglige team ble ikke nevnt av noen av mine informanter, men som Phil (2010) viser til kan tverrfaglig arbeid gi gode muligheter for å gi rett hjelp til rett tid, da flere yrkesgrupper går sammen med sin kompetanse for å vurdere situasjonen til barnet (Phil, 2010, s. 172).

Mine funn viser at rådgiver B, barnehagelærer A og barnehagelærer B fremhever at de kartleggingsverktøyene vi har i dag kartlegger barnet på det språket de kan dårligst, og at kartleggingen derfor, som mine informanter og Egeberg (2016) poengterer ikke vil gi

et valid mål på barnets kunnskaper (Egeberg, 2016, s. 105). Likevel blir disse verktøyene brukt. Informantene forklarer dette ved at det per i dag ikke finnes andre verktøy som er tilrettelagt for de flerspråklige barna, samt at mangel på kompetanse også blir trukket frem. For å vurdere et flerspråklig barn sin språkkompetanse, må informantene ta alle språkene til barnet i betraktning. Et flerspråklig barn sine prestasjoner på en kartlegging eller test kan ikke bli sammenlignet med prestasjonene til enspråklige barn, og hvis informantene vurderer ferdigheter som avvik fra en norm, er denne normen nødt til å være flerspråklig og ikke enspråklig (Ryen & Simonsen, 2015, s. 211).

I artikkelen til Melby-Lervåg (2017) som ble trukket frem i teorikapitlet (2.3.1), presenterer hun ulike metoder som har vært foreslått av forskjellige forskere for å kunne avdekke språkvansker hos flerspråklige barn. Flere av metodene som Melby-Lervåg (2017) peker på fordrer at den som kartlegger både har kunnskap på begge språk, samt tilgjengelige kartleggingsverktøy på begge språk. Av den grunn vil derfor flere av disse metodene være lite formålstjenlig i pedagogisk utredning hvis man ikke får hjelp eller har personale som mestrer det aktuelle morsmålet (Melby-Lervåg, 2017).

En annen metode som blir trukket frem i artikkelen til Melby-Lervåg (2017) er å bruke kliniske markører for spesifikke språkvansker. Repetisjon av nonsensord og setningsminne blir fremhevet som de oppgavetyperne som er best å bruke som kliniske markører (Melby-Lervåg, 2017). Nonordrepetisjon og setningsminne er kognitive markører som kan være et unikt verktøy for å identifisere og diagnostisere spesifikke språkvansker, og da spesielt når det gjelder flerspråklige barn. Dette fordi de kan bidra til å finne ut av om et flerspråklig barn har svikt i mekanismer som er relatert til ulike sider ved språktilegnelsen i seg selv, eller om en eventuell språkforsinkelse rett og slett bunner i en normal flerspråklig utvikling (Melby-Lervåg, 2010, s. 50). Denne metoden blir ikke nevnt av noen av mine informanter. Dette understøtter derfor informantenes egne utsagn om at de også mangler kompetanse når det kommer til det å kartlegge spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn.

Selv om mine funn på den ene siden viser at det er kunnskapshull når det kommer til kartlegging av flerspråklige, viser informantene på den andre siden også til to relevante

tilnærminger som kan være til hjelp for å avdekke spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn. De to tilnærmingene informantene viser til er det å ha et tett samarbeid med foreldrene, og dynamisk kartlegging.

Rådgiver A fremhever blant annet at det å ha et tett samarbeid med foreldrene er viktig i arbeidet med å kartlegge flerspråklige barn. Dette er i tråd med Egeberg (2016) som anbefaler et intervju med foreldrene omkring barnets verbalspråklige utvikling både på morsmålet og på andrespråket, og hvilke erfaringer barnet har med de ulike språkene (Egeberg, 2016, s. 67). Som vist til tidligere (2.3.2), understreker Egeberg (2016) at slik informasjon kan hjelpe pedagoger og PPT til å vurdere kvaliteten av de språklige erfaringene til barnet, hvilke muligheter barnet har hatt når det gjelder utvikling av språkferdigheter på de forskjellige språkene og hvordan barnet mestrer ulike språksituasjoner. Hvis det viser seg gjennom samtalen at barnet har hatt normalt samspill med voksne, samt oppfølging fra voksne, vil informasjon om tidlig avvik i språk og sosial samhandling kunne styrke en mistanke om at barnet har spesifikke språkvansker (Egeberg, 2016, s. 67-68).

Barnehagelærer A, barnehagelærer B og Rådgiver B viser til at de foretrekker å prøve ut hva slags støtte eller hjelpestrategier barnet profiterer på fremfor å bruke kartleggingsprøver og tester, siden det er vanskelig å få et klart bilde av de språklige ferdighetene til barnet med de kartleggingsverktøyene og testene de bruker i dag. Dette samsvarer med Egeberg (2016), som hevder at det er mer formålstjenlig å prøve ut tiltak over tid, altså å ha en dynamisk tilnærming, når det gjelder de flerspråklige barna. På denne måten blir det lettere å vurdere barnets ferdigheter, strategier eller muligheter (Egeberg 2016, s. 113-115). Sagt med litt andre ord, er det altså mindre fokus på generelle normer, og mer beskrivelse av barnets ferdigheter med forskjellige former for hjelp eller støtte. Det vil spesielt være fokus på å finne former for støtte som gir best læring. Ved å bruke en dynamisk tilnærming studerer man sterke og svake resultater på forskjellige oppgaver, og prøve å finne et mønster i hva barnet egentlig strever med (Egeberg, 2012, s. 29). Det å ha en slik tilnærming gir mulighet for å lære nye strategier, kunnskaper eller ferdigheter som trengs, for så å vurdere læring og muligheter. Problemene barnet har med manglende erfaringer eller språkferdigheter kan dermed

reduseres, og undersøkelsen kan gi en pekepinn på læringsmuligheter og behov hos barnet (Egeberg, 2016, s. 114). Det å bruke en dynamisk tilnærming kan altså bidra til å bekrefte eller avkrefte spesifikke språkvansker ved å følge nøye med på hvordan barnet responderer på språktiltak over tid. Har det seg sånn at barnet fortsatt ikke utvikler ferdigheter på andrespråket som formodet etter mye eksponering og pedagogiske tiltak som er av god kvalitet, kan dette gi enda mer støtte til at barnet har spesifikke vansker med språket (Melby-Lervåg, 2017).

Kartlegging og testing av flerspråklige barn er et område som byr på mange utfordringer. Dette fordi flere av testene og kartleggingsverktøyene som blir benyttet i dag speiler de erfaringene og ferdighetene barnet har på andrespråket, og ikke andre forhold kartleggingen faktisk er ment å måle (Egeberg, 2016, s. 105). Dette kan føre til mange feilkilder når flerspråklige barns individuelle forutsetninger skal vurderes (Bjerkan et al., 2013, s. 128). Samtidig er det av sentral betydning å tilrettelegge barnehagehverdagen med utgangspunkt i barnets forutsetninger. Foreldresamarbeid, dynamisk kartlegging, bruk av kognitive markører og vurdering i tverrfaglige team sammen med kompetanse om flerspråklighet kan bidra til at barnehagelærerne og rådgiverne i PPT får en økt forståelse av et flerspråklig barn sine forutsetninger. Det er svært viktig å ikke trekke stigmatiserende konklusjoner på bakgrunn av kartlegging og testing; samtidig er det viktig å oppfordre til tidlig innsats og systematisk pedagogisk tilrettelegging (Bjerkan et al., 2013, s. 128).

5.4 Mangel på kompetanse

Et gjennomgående trek ved intervjuene er at informantene forteller at de mangler kompetanse om hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår. I tillegg opplever de også, som vist ovenfor, å ha mangel på kompetanse når det gjelder det å avdekke spesifikke språkvansker hos flerspråklige. Det er tydelig at informantene etterlyser kompetanse om flerspråklighet for å møte barn og foreldre på best mulig måte. Av den grunn så jeg det derfor som nødvendig å diskutere dette videre i min oppgave.

Mine funn viser som nevnt at Rådgiver B og barnehagelærer A ikke sier noe om språkutviklingen til flerspråklige barn under intervjuene. De har heller fokus på at det å

lære flere språk kan føre til språklige vansker som blant annet at begge språkene kan bli svake, at barna kan bli forvirret av å forholde seg til flere språk, og at språket kommer sent hos flerspråklige. Det er betenkelig at fagpersoner hevder at et barns språkproblemer skyldes flerspråklighet, når de selv fremhever at de mangler kompetanse på hva en normal flerspråklig utvikling innebærer. Ut ifra funnene mine, vil jeg derfor si at de oppfatningene som kommer til uttrykk i to av mytene, henholdsvis myte 1 og 2, også deles av disse to informantene. Dette er en uheldig situasjon, da de mest sannsynlig må legge flere antakelser til grunn når det gjelder flerspråklige barn sin språkutvikling. Dette kan igjen føre til at de hindrer en god språkutvikling hos flerspråklige barn (Ryen & Simonsen, 2015, s. 211). Mytene om flerspråklighet som mine to informanter viser til har ikke noe støtte i forskningen om flerspråklighet. Når det gjelder myte 1, som handler om at barn som blir utsatt for to språk begynner å snakke sent, viser forskning at tospråklighet ikke er årsak til sen språkutvikling (Ryen & Simonsen, 2015, s. 198). Når et barn lærer seg et nytt språk, er det, som jeg har vært inne på tidligere, vanlig at barnet bruker litt tid på å forstå det språket som blir snakket. Mange flerspråklige barn vil derfor reagere med å være stille (Gujord, 2017, s. 117-118). Barnet begynner altså ikke å snakke sent fordi det snakker to språk, men det flerspråklige barnet går inn i en periode der det ikke snakker noe i det heletatt, og bare lytter til språket det skal lære seg for å samle informasjon (Gujord, 2017, s. 117-118). Når det gjelder myte 2, som handler om at språkblanding og kodeveksling er tegn på forvirring, kommer det frem gjennom forskning at det å blande språk ikke er tegn på forvirring, men at det derimot er vanlig hos flerspråklige barn (Ryen & Simonsen, 2015, s. 201). Dette samsvarer med Lanza (2014) som understreker at det å blande språk er et typisk trekk ved en flerspråklig utvikling (Lanza, 2014, s. 268).

Som forskningen viser, vil ikke det å være flerspråklig øke faren for språklige vansker eller forsinket språkutvikling hos barn (Gujord, 2017, s. 138). Egeberg (2016) fremhever at det å være flerspråklig faktisk kan tenkes å gi positive effekter for flere sider av språkutviklingen, da kjennskap til flere språk øker den metaspråklige bevisstheten (Egeberg, 2016, s. 19-20).

Funnene mine viser også at Rådgiver A og barnehagelærer B viste til allmenne kunnskaper om hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår. De poengterte blant annet at dette med språkblanding og en ikke verbal periode, er noe som er normalt i en flerspråklig utvikling (Gujord, 2017, s. 117-118; Ryen & Simonsen, 2015, s. 201; Lanza, 2014, s. 268). I tillegg understrekte de også at en flerspråklig utvikling både kan foregå simultant og sekvensielt. Dette er i tråd med Egeberg (2016) som fremhever at barn som er flerspråklige, deles inn i simultant flerspråklige og sekvensielt flerspråklige. Barn som kalles for simultant flerspråklige, vokser opp med flere språk parallelt fra tidlig alder, mens barn som kalles for sekvensielt flerspråklige begynner læringen av et nytt språk mens de allerede har et utviklet morsmål (Egeberg, 2016, s. 19-20). Selv om rådgiver A og barnehagelærer B viser til allmenne kunnskaper om hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår, kan det se ut til at de kunnskapene de besitter ikke er gode nok. Dette fordi dem ikke utdyper svarene sine noe særlig, annet enn at de nevner forskjellige trekk som er normale ved en flerspråklig utvikling. I tillegg fremhever informantene som nevnt selv, eksplisitt, i intervjuet at de opplever å mangle kompetanse når det gjelder dette med hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår. Det at informantene selv understreker at de mangler kompetanse på hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår, og at to av informantene i tillegg ikke viser til noen kunnskaper om språkutviklingen til flerspråklige barn, er et tankekors. For hvis man som nevnt ikke har nok kunnskap om et flerspråklig barn sin språkutvikling, har man heller ikke nok kunnskap om når man bør begynne å bekymre seg for et flerspråklig barn sin språkutvikling (Imperatori, 2009, s. 112).

Når det gjelder myte 3, som handler om at tospråklighet gjør det vanskeligere for barn med språkvansker, viser svarene som ble gitt av barnehagelærer A, rådgiver A og rådgiver B, at de deler den samme oppfatningen som kommer til uttrykk i denne myten. De mener blant annet at siden spesifikke språkvansker er utfordrende for et barn i utgangspunktet, er dette dobbelt utfordrende for et flerspråklig barn, og at barnet av den grunn ikke bør ha en flerspråklig oppvekst. I tillegg blir det også poengtert at det ikke behøver å bli en like stor vanske språklig sett hvis foreldrene snakker norsk hjemme med barna istedenfor morsmålet. Dette er en seiglivet myte som er svært utbredt (Ryen & Simonsen, 2015, s. 195; Imperatori, 2009, s. 107-112). Egeberg (2016) understreker at

det ikke er noen dobbel vanske med innlæring av andrespråk ved spesifikke språkvansker. Han fremhever blant annet at flerspråklige med språkvansker er like presise når det gjelder morfologi på begge sine språk som enspråklige med språkvansker. I tillegg blir det også vist til at den økte metaspråklige bevisstheten som flerspråklige barn kan få gjennom å bevisst veksle mellom og reflektere over både språkbruk og språkinnhold kan gi en slags terapi-effekt for språkvanskene ved flerspråklighet over tid (Egeberg, 2016, s. 153). Et flerspråklig barn som har språkvansker, vil ha vansker på begge språkene, men vanskene vil ikke bli forverret av at de lærer mer enn ett språk (Ryen & Simonsen, 2015, s. 208). I motsetning til de tre andre informantene, forteller barnehagelærer B at hun ikke vet om det er vanskeligere for et flerspråklig barn enn for et enspråklig barn, og at hun trenger mer kunnskap på dette området. Ut ifra uttalelsene til mine informanter og den teorien det er blitt vist til, kan dette tyde på at informantene har begrensede kunnskaper om hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår.

6 Oppsummering og veien videre

Hovedformålet med masteroppgaven har vært å få en forståelse for hvordan barnehagelærere og rådgivere i PPT arbeider når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen. Informantenes erfaringer og refleksjoner sammen med relevant teori og forskning har vært viktig for å belyse oppgavens problemstilling: Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i den pedagogiske psykologiske rådgivningstjenesten når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen?

Selv om datamaterialet i denne studien er begrenset, vil jeg likevel hevde at jeg sitter igjen med funn som er interessante, og som bør forskers videre på. Jeg vil i det følgende ta for meg de viktigste funnene jeg sitter igjen med.

Hovedfunnet i studien handler om at informantene opplever å ha mangel på kompetanse i forhold til hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår. De opplever også å ha mangel på kompetanse når det gjelder det å avdekke spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn. Det kommer frem av funnene at to av informantene ikke viser til

noen kunnskaper om hvordan en normal flerspråklig utvikling foregår, og at fokuset deres heller ligger på at det å lære flere språk kan føre til språklige vansker. De to andre informantene viser til allmenne kunnskaper om hvordan en normalflerspråklig utvikling foregår, men de utdyper ikke svarene sine noe særlig, annet enn at de nevner forskjellige trekk som er normale ved en flerspråklig utvikling. Tre av de fire informantene ser også på spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn som en dobbel vanske, og at barnet av den grunn ikke bør ha en flerspråklig oppvekst.

Et annet viktig funn er at alle informantene mener at spesifikke språkvansker handler om barn som henger etter sine jevnaldrende språklig sett, og at de har vansker med både uttale og forståelse.

Når det gjelder hvilke faktorer som vekker mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen, er et sentralt funn at tre av de fire informantene understreker at de får mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn dersom barnet både har vansker på morsmålet og andrespråket. I forbindelse med dette funnet, fremhever en av rådgiverne at det er vanskelig å vite om barnet bare har svake ferdigheter i andrespråket, eller om det faktisk er en spesifikk vanske med språket. Den ene rådgiveren sier ingenting om dette med vansker på morsmålet og andrespråket, men legger heller mer vekt på barnets kognitive fungering. Hun ble blant annet spesielt bekymret dersom barnet ikke mestret lek, eller om barnet viste tegn til sosiale og emosjonelle vansker. Det at barnet ikke mestret lek, eller at barnet viste tegn til sosiale og emosjonelle vansker, var noe de andre informantene også fremhevet. Selv om alle fire informantene fremhever mye av det samme, viser mine funn at årsaksforståelsen til informantene ikke er den samme. Den ene rådgiveren legger en kognitiv forståelse til grunn, mens de tre andre informantene legger en mer flerspråklig forståelse til grunn. Funnet påvirker hvilke pedagogiske tiltak informantene innretter.

Viktige funn i forbindelse med kartlegging, er at alle fire informantene kartlegger med TRAS. Den ene barnehagelæreren oppgir at hun i tillegg til å bruke TRAS også bruker «Lær meg norsk før skolestart!», da hun mener at TRAS alene ikke er tilstrekkelig for å kartlegge spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn. Begge rådgiverne fra PPT

forteller at de bruker WIPPSI som er en evnetest for barn i barnehagealder når de har mistanker om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn. De stiller ingen begrensninger eller forbehold i forhold til bruk av slike standardiserte og normerte tester på flerspråklige barn. Dette kan føre til feilvurderinger. En løsning på dette, kan være at man vurderer flerspråklige barns språkkompetanse og pedagogiske behov i tverrfaglige team. Dette ble ikke nevnt av noen av mine informanter.

Nonordrepetisjon og setningsminne er kognitive markører som kan være et unikt verktøy for å avdekke spesifikke språkvansker, og da spesielt hos flerspråklige barn. Funnene mine viser at ingen av informantene sier noe om kognitive markører i forhold til det å identifisere og diagnostisere spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn.

Mine informanter fremhever at det er utfordringer i forhold til kartlegging og testing av flerspråklige barn. De understreker at de kartleggingsverktøyene vi har i dag kartlegger barnet på det språket de kan dårligst, og at kartleggingen derfor ikke vil gi et valid mål på barnets kunnskaper. Til tross for dette bruker fortsatt informantene disse verktøyene. De forklarer dette med at det per i dag ikke finnes andre verktøy som er tilrettelagt for de flerspråklige barna, samt at mangel på kompetanse også blir trukket frem. Selv om mine funn på den ene siden viser at det er kunnskapshull når det kommer til kartlegging av flerspråklige barn, viser funnene på den andre siden at informantene fremhever foreldresamarbeid og dynamisk kartlegging som to relevante tilnærminger som kan være til hjelp for å avdekke spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn.

Som jeg nevnte innledningsvis er antall minoritetsspråklige/flerspråklige barn sterkt økende i Norge. Av den grunn blir kunnskaper om flerspråklig utvikling, og utredning av denne barnegruppen viktigere. Den kompetansen barnehagelærere og PP-rådgivere har tilegnet seg er avgjørende i dette arbeidet. En feilvurdering av flerspråklige barns språkkompetanse, er én for mye. I denne studien har jeg lært at tett foreldresamarbeid, dynamisk kartlegging, bruk av kognitive markører og vurdering i tverrfaglige team sammen med kompetanse om flerspråklighet, er en fremgangsmåte som kan stimulere til god kvalitet. Dette kan bidra til at barnehagelærere og rådgivere i PPT får en økt

forståelse av et flerspråklig barn sine forutsetninger, noe som igjen kan hjelpe dem til å komme frem til riktige vurderinger og tiltak.

Denne studien kan bidra til å sette fokus på tematikken rundt arbeid med å avdekke mulige spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn, innenfor konteksten studien er utført i. Ved å sette fokus på barnehagelærere og PP-rådgivere sitt arbeid med flerspråklige barn, og utredning av denne barnegruppen, vil det kunne bidra til refleksjoner over det arbeidet som allerede gjøres av barnehagelærere og PP-rådgivere i dag, samt at det også vil øke bevisstheten om hva som fremmer eller hemmer dette arbeidet.

Ved videre forskning hadde det blant annet vært interessant å se nærmere på hvilke faktorer som gjør barnehagelærere og rådgivere i PPT trygge i sitt arbeid med de flerspråklige barna og utredningen av disse. En slik forskning burde også tatt for seg hvordan den enkelte kommune, barnehage eller PP-tjeneste satser, eller ikke satser på arbeidet med de flerspråklige barna. I den forbindelse hadde det vært spennende å gjøre et aksjonsforskningsprosjekt hvor man følger en gruppe med både barnehagelærere og PP-rådgivere hvor de lærer mer om flerspråklige barn og deres behov, samt hvordan man kan utrede denne barnegruppen. Hvordan ville en slik satsning påvirket barnehagelærere og PP-rådgivere og deres kompetanse? Er det slik at det først og fremst er dedikerte enkeltpedagoger som driver arbeidet med flerspråklige barn fremover, eller er det større felles løft på barnehage- eller kommunenivå; både når det gjelder kursing og opplæring? Hva må til for å hjelpe flere barnehagelærere og PP-rådgivere til å bli trygge i sitt arbeid med de flerspråklige barna? Det hadde også vært interessant med studier som kan belyse hvilke kunnskaper som bidrar til gode holdninger for å arbeide med utredning og vurdering av flerspråklige barns språkkompetanse.

Litteraturliste

- Baker, L. & Cantwell, D. P. (1987). Prevalence and type of psychiatric disorder and developmental disorders in three speech and language groups. *Journal of Communication Disorders*. 20, 151-160.
- Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I I.V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 9-29). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berggren, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. doi: 10.1037/0033-2909.130.6.858
- Bjerkan, K.M., Monsrud, M.B. & Moe, A.C.T. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjervan, M. (Red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2013). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gujord, A. K. H. (2017) Språkutvikling hos barn i ulike språklæringssituasjoner. I M. Selås & A. K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 95-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Loona, S. (2001). Tospråklighet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse*. (2. Utg.), (s. 138- 213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 56-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. Utredning av Dysleksi og Spesifikke Språkvansker: Hvilke oppgaver er egnet som mulige kognitive markører? *Skolepsykologi*. Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Kognitive-markører-for-dysleksi.pdf>
- Melby-Lervåg, M. (2017). Hvordan avdekke språkvansker hos tospråklige? *Læringsbloggen*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvordan-avdekke-sprakvansker-hos-tospraklige/>
- Mishler, E. G. (1990). Validation in Inquiry-Guided Research: The Role og Exemplars in Narrative Studies. *Harvard Educational Review*, 60, 415-442.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Oller, D. K. (2005). The Distributed Characteristic in Bilingual Learning. *Cascadilla press*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/267678492_The_Distributed_Characteristic_in_Bilingual_Learning
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I I.V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 31-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. 43(1), 93-120. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, E. & Simonsen H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA norsk som andrespråk*, 30, 195-217. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/kompetanseheving/veier-til-sprak-barnehage/artikler/>
- Rygvold, A. L. (2016). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 323-337). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children. Revised and Updated Third Edition*. San Diego: Jerome M. Sattler Publisher Inc.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Selås, M. (2017). Språkkartlegging. I M. Selås (Red.), *Språkmøte I barnehagen* (145-177). Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 4. Utg.). London: Sage.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Barnehager, 2016, endelige tall. I utdanning, barnehager. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>
- Statped. (2017). Oppdage spesifikke språkvansker. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/spesifikke-sprakvansker/spesifikke-sprakvanskar-oppdage-vansken/>
- Tabors, P.O. (2008). *One child, two languages*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

University of California Press. (1992). *Guidelines for the protection of human subjects*.

Berkeley: University of California Press.

Oversikt over figurer

Figur 1. (Bloom & Lahey, 1978)

Vedlegg 1



Hein Lindquist

3603 KONGSBERG

Vår dato: 26.01.2018

Vår ref: 58436 /3 /STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

58436	<i>Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i PPT for å avdekke potensielle spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hein Lindquist</i>
Student	<i>Trine Gutu Eiksjø</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Sørøst-Norge er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 /Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i den pedagogiske psykologiske rådgivningstjenesten når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn?»

Jeg er mastergradsstudent i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan barnehagelærere og rådgivere i rådgivningstjenesten PPT arbeider for å avdekke potensielle spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen. For å finne ut av dette ønsker jeg å snakke med barnehagelærere og spesialpedagoger/logopedier som har erfaring med det pedagogiske arbeidet med barn med flerspråklig bakgrunn, der det har vært uttrykt bekymring for spesifikke språkvansker. Benevnelsen *flerspråklige barn* vil i min undersøkelse omfatte barn i barnehagealder med annen etnisk bakgrunn enn norsk, samisk, dansk, svensk og engelsk.

For at jeg skal få svar på de spørsmålene jeg har om temaet vil jeg bruke intervju som metode. I forbindelse med intervju vil jeg utforme en intervjuguide. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle temaene flerspråklig utvikling, spesifikke språkvansker og kartleggingsarbeid. Intervjuet er planlagt til å ta cirka 45-60 minutter, og kan finne sted på din arbeidsplass. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet og ta skriftlige notater underveis, dette for å sikre at jeg får med alle detaljer i det som blir sagt.

Lydopptak og alle personidentifiserbare data vil bli slettet innen oppgaven er ferdig 1. Juni 2018. Alle personopplysninger behandles konfidensielt, enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes i den skriftlige oppgaven. Egne skriftlige notater i forhold til intervjuet vil bli makulert så fort oppgaven er ferdig.

Deltagelse i forskningsprosjektet er frivillig, og du som informant kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Innsamlet datamaterialet vil da bli slettet og ikke brukt i oppgaven.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med Masterstudent Trine Gutu Eiksjø – Tlf 404 94 011, trine_ge@hotmail.com

Veileder for oppgaven er Hein Lindquist – Tlf 481 18 966, hein.lindquist@usn.no

Prosjektet meldes til personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Med vennlig hilsen

Trine Gutu Eiksjø

Samtykke til deltakelse i studien.

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta på intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide til rådgivere:

Innledning:

- Hensikten med intervjuet
Antyde hva jeg er interessert i å få mer kunnskap om
- Intervjuets form og varighet
Semistrukturert intervju
Varighet 45-60 minutter
- Anonymitet
Alle opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen personer skal gjenkjennes
- Informantens rettigheter
Frivillig deltagelse. Informanten har mulighet for å trekke seg til enhver tid før prosjektet avsluttes

Hovedspørsmål:

Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i rådgivningstjenesten PPT for å avdekke potensielle spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen?

Åpningsspørsmål:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som rådgiver i rådgivningstjenesten PPT?

Flerspråklige barns språkutvikling:

1. Hvilken erfaring har du med flerspråklige barn og deres språkutvikling?
2. Det er flere måter å være flerspråklig på. Noen barn eksponeres for eksempel for begge språkene fra veldig ung alder, mens andre barn eksponeres for det ene språket først og deretter det andre språket. Har du noen tanker om det har noen betydning for hvordan språksituasjonen til barnet er når det gjelder barnets språkutvikling?

Flerspråklige barn med spesifikke språkvansker:

1. Hva legger du i begrepet språkvansker?
2. Hvilken erfaring har du med spesifikke språkvansker?
3. Er det spesielle situasjoner/aktiviteter du mener er særlig viktig for å vurdere barns språk?
4. Et viktig aspekt ved språk er syn og hørsel. Hvilke rutiner har dere når det gjelder syn og hørsel når det er mistanke om spesifikke språkvansker?
5. Kan du fortelle om egne erfaringer når det gjelder å jobbe med flerspråklige barn der det har vært mistanke om spesifikke språkvansker?
6. Kan du fortelle om hvilke faktorer som fører til mistanke om at et flerspråklig barn har spesifikke språkvansker?
7. Kan du fortelle om hvilke områder disse mistankene kommer til syne i?
8. Hvordan går dere frem når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn?
9. Er det noen spesielle utfordringer knyttet til de faglige vurderingene? Hvordan løser dere eventuelt disse utfordringene?
10. Tror du at det å være flerspråklig gjør det vanskeligere for barn med spesifikke språkvansker?

Kartlegging:

1. Når det er mistanke om spesifikke språkvansker, hvordan kartlegges det og hvilke kartleggingsverktøy bruker dere?
2. Bruker dere de samme kartleggingsverktøyene for barn som er enspråklige som for barn som er flerspråklige?
3. Er det noen spesielle utfordringer knyttet til det å kartlegge flerspråklige barn? Hvordan løser dere eventuelt disse utfordringene?
4. Gjøres det noe forskjell i kartleggingen i forhold til om barnet har blitt eksponert for begge språkene fra ung alder, eller om barnet har blitt eksponert for det ene språket først, og deretter det andre språket?
5. Gir dere barnehagen noen faglige råd før en endelig konklusjon er klar?

Henvisning:

1. Hvordan går dere frem når dere mottar henvisninger fra barnehager hvor det blir uttrykt bekymring for spesifikke språkvansker?
2. Er prosessen den samme for enspråklige og flerspråklige barn?
3. Blir flerspråklige barn henvist oftere enn enspråklige barn? Hva kan eventuelt være grunnen til dette?

Tidlig innsats og potensielle spesifikke språkvansker:

1. Hvilke språkstimulerende tiltak kan virke forebyggende når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn?

Avslutning:

1. Hvordan opplever du at det har vært å være med på dette intervjuet?
2. Er det noen tema du har lyst til å fortelle mer om/utdype mer?

Vedlegg 4

Intervjuguide til barnehagelærere

Innledning:

- Hensikten med intervjuet
Antyde hva jeg er interessert i å få mer kunnskap om
- Intervjuets form og varighet
Semistrukturert intervju
Varighet 45-60 minutter
- Anonymitet
Alle opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen personer skal gjenkjennes
- Informantenes rettigheter
Frivillig deltagelse. Informanten har mulighet for å trekke seg til enhver tid før prosjektet avsluttes

Hovedspørsmål:

Hvordan arbeider barnehagelærere og rådgivere i rådgivningstjenesten PPT for å avdekke potensielle spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn i barnehagen?

Åpningsspørsmål:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer/pedagogisk leder?

Flerspråklige barns språkutvikling:

1. Hvilken erfaring har du med flerspråklige barn og deres språkutvikling?
2. Det er flere måter å være flerspråklig på. Noen barn eksponeres for eksempel for begge språkene fra veldig ung alder, mens andre barn eksponeres for det ene språket først og deretter det andre språket. Har du noen tanker om det har noen betydning for hvordan språksituasjonen til barnet er når det gjelder barnets språkutvikling?

3. Kan du beskrive hvordan barnehagen din arbeider for å tilrettelegge flerspråklige barns språkutvikling?

Flerspråklige barn med spesifikke språkvansker:

1. Hva legger du i begrepet språkvansker?
2. Hvilken erfaring har du med spesifikke språkvansker?
3. Er det spesielle situasjoner/aktiviteter du mener er særlig viktig for å vurdere barns språk?
4. Kan du fortelle om egne erfaringer når det gjelder å jobbe med flerspråklige barn der det har vært mistanke om spesifikke språkvansker?
5. Kan du fortelle om hvilke faktorer som fører til mistanke om at et flerspråklig barn har spesifikke språkvansker?
6. Kan du fortelle om hvilke områder disse mistankene kommer til syne i?
7. Hvordan går du frem når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn? Samarbeidspartnere?
8. Hvordan er samarbeidet med foreldre og foresatt når det er mistanke om spesifikke språkvansker hos et flerspråklig barn?
9. Tror du at det å være flerspråklig gjør det vanskeligere for barn med spesifikke språkvansker?

Kartlegging:

1. Hva ser du etter når du observerer og vurderer et flerspråklig barns språkutvikling?
2. Gjennomfører du observasjoner systematisk, regelmessig eller tilfeldig av barns språk?
3. Når det er mistanke om spesifikke språkvansker, hvordan kartlegges det og hvilke kartleggingsverktøy bruker dere?
4. Bruker dere de samme kartleggingsverktøyene for barn som er enspråklige som for barn som er flerspråklige?
5. Er det noen spesielle utfordringer knyttet til det å kartlegge flerspråklige barn? Hvordan løser dere eventuelt disse utfordringene?

6. Gjøres det noe forskjell i kartleggingen i forhold til om barnet har blitt eksponert for begge språkene fra ung alder, eller om barnet har blitt eksponert for det ene språket først, og deretter det andre språket?
7. I hvor stor grad vil du si at de kartleggingsverktøyene dere bruker gir de svarene dere trenger for å vurdere om et barn bør henvises videre?
8. Hvordan samarbeider dere med PPT om kartleggingen?

Henvisning:

1. Hvilke språklige vansker hos et flerspråklig barn utløser vanligvis henvisning til PPT?
2. Blir flerspråklige barn henvist oftere enn enspråklige barn? Hva kan eventuelt være grunnen til dette?

Tidlig innsats og potensielle spesifikke språkvansker:

1. Kan du fortelle om hvordan barnehagen kan jobbe med tidlig innsats når det gjelder flerspråklige barn og potensielle spesifikke språkvansker?

Avslutning:

- Hvordan opplever du at det har vært å være med på dette intervjuet?
- Er det noen tema du har lyst til å fortelle mer om/utdype?