

Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Lillehammer

Emil Øverhaug

# Barnehagelæreres vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling

Kindergarten teachers' assessments of bilingual children's linguistic development

Masteroppgave i spesialpedagogikk – Språk, lesing og skriving

Våren 2022

## Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg min tid på masterstudiet i spesialpedagogikk. Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende og tøff prosess. I det jeg avslutter min periode som student ser jeg frem imot nye oppgaver, og det skal bli spennende å ta fatt på disse med fersk faglig kunnskap. Jeg har lært mye i denne prosessen, noe som også var et personlig mål for meg. Det å skaffe meg større innsikt og kompetanse i vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling vil være av stor nytte, som jeg tar med meg videre.

Det er mange som har stilt opp for meg i denne prosessen og som fortjener en takk. Først vil jeg takke informantene som har stilt opp prosjektet. Det ville ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet uten dere. Gjennom deres erfaringer og kompetanse har jeg lært mye.

Videre vil jeg også takke min arbeidsgiver. Jeg er blitt møtt med en forståelse og fleksibilitet jeg ikke kunne vært foruten. Min samboer fortjener også en stor takk, og har periodevis tatt seg av hundeoppdragelsen på egenhånd. Nå skal jeg ta min del oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min veileder, Ninna Garm. Du har vært konstruktiv og ærlig i tilbakemeldingene, noe som har vært nødvendig. Samtidig har du vært fleksibel, og jeg har alltid følt at døren har vært åpen når jeg har lurt på noe. Du har vært en ressurs i denne prosessen.

Emil Øverhaug.

---

## Norsk sammendrag

**Tittel:**

Barnehagelæreres vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling

**Forfatter:**

Emil Øverhaug

**Sammendrag:**

Hovedmålet med denne oppgaven er å få innsikt i barnehagelæreres erfaringer i forbindelse med vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling. Problemstillingen til oppgaven er: «Hva vektlegger barnehagelærere i arbeidet med vurderingen av flerspråklige barns språkutvikling?» For å bistå i forsøket på å besvare oppgaven, er det blitt laget fire forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet tar sikte på å finne ut på hvilke måter barnehagelærere tar hensyn til de flerspråklige barnas morsmål. Det andre forskningsspørsmålet søker å få innblikk i hva barnehagelærere vurderer at en språkkartlegging av flerspråklig barn kan bidra med til deres språkutvikling. Det tredje forskningsspørsmålet undersøker hvilke tiltak barnehagelærere benytter for å styrke de flerspråklige barnas språkutvikling. Det siste spør om hva barnehagelærere vektlegger i et inkluderende språkmiljø.

Oppgaven retter seg i stor grad mot flerspråklighet, og Cummins teorier om morsmålets betydning er sentrale i oppgaven. Språkkartlegging i barnehagen er tema som blir viet stor plass, hvor TRAS blir vektlagt i størst grad. Flerspråklige barn utgjør i dag ca. 19,5% av barn som går i barnehage, men det finnes ingen språkkartleggingsverktøy som egner seg til å vurdere deres språkutvikling.

Oppgaven følger et kvalitativt design med intervju som metode. Det ble intervjuet fire barnehagelærere for å få innsikt deres arbeid med flerspråklige barn. Analysen har vært teoridrevet og preget av de fire temaene som er nevnt. Hovedfunn i denne oppgaven viser at barnehagelærere i stor grad vektlegger egen kompetanse og er opptatt av å søke kunnskap for å stå sterkere i de språklige vurderingene av flerspråklige barn. De er alle opptatte av å anerkjenne morsmålets betydning og ser det som en viktig del av de flerspråklige barnas innlæring av et andrespråk.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

**Title:**

Kindergarten teachers' assessments of bilingual children's linguistic development

**Author:**

Emil Øverhaug

**Summary:**

The main purpose of this paper is to gain insight into kindergarten teachers' experiences and assessments when assessing bilingual children's linguistic development. The main research question is stated as follows: "What do kindergarten teachers emphasize in their work with the assessment of bilingual children's linguistic development?". Four research questions were developed to help answer this question. The first question attempts to understand how kindergarten teachers take into consideration bilingual children's first language. The second question asks what kindergarten teachers believe language mapping can contribute with in bilingual children's linguistic development. The third question examines what measures kindergarten teachers use to strengthen bilingual children's linguistic development. The final question asks what kindergarten teachers focus on in an inclusive linguistic environment.

This paper's primary focus is on bilingualism and Cummins theory on the importance of a child's first language stands at its center. The paper dedicates a significant amount of space to language mapping, and TRAS most greatly. Bilingual children make up ca. 19,5% of children in kindergartens, but there exists no language mapping tool suitable to assess their linguistic development.

Qualitative research was chosen as the research design of this paper with interviews as its method. Four kindergarten teachers were interviewed to gain insight into their work with bilingual children. The analysis was theory driven and is characterized by the four posed research questions. The paper reveals that kindergarten teachers to a large extent rely on their own competence and are concerned with better understanding how to assess bilingual children's linguistic development. It is important to them to recognize the importance of bilingual children's first language, and they view it as an important part of their learning

---

of a secondary language.

# Innhold

## Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>3</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 OPPGAVENS MÅL OG PROBLEMSTILLING .....	10
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR .....	10
<b>2. TEORI.....</b>	<b>12</b>
2.1 FLERSPRÅKLIGHET .....	12
2.1.1 <i>Historisk perspektiv over barnehagens språkpolitiske føringer i styringsdokumenter</i>	12
2.1.2 <i>Rammeplanen om flerspråklighet.....</i>	14
2.1.3 <i>Meld. St. 19 - Flerspråklighet .....</i>	14
2.1.4 <i>Mangfold i barnehagen.....</i>	16
2.1.5 <i>Isfjellmodellen.....</i>	17
2.1.6 <i>Terskelteorien.....</i>	17
2.1.7 <i>Kunnskapsoverføring fra førstespråket .....</i>	18
2.1.8 <i>Språk i hjemmet - foreldresamarbeid.....</i>	18
2.1.9 <i>Identitetsbekreftelse.....</i>	19
2.1.10 <i>Å være flerspråklig med underliggende vansker .....</i>	20
2.1.11 <i>Flerspråklige barn med språkforsinkelse .....</i>	21
2.2 SPRÅKSTIMULERING.....	22
2.2.1 <i>Et godt språkmiljø .....</i>	22
2.2.2 <i>Språklig bevissthet .....</i>	24

---

2.2.3	<i>Ordforråd</i> .....	24
2.2.4	<i>Ordforrådets betydning for leseferdigheter</i> .....	25
2.2.5	<i>Språkstimuleringens organisering og tiltak</i> .....	26
2.3	INKLUDERING.....	27
2.3.1	<i>Inkludering i møte med flerspråklighet</i> .....	27
2.3.2	<i>Gjensidige inkluderingsprosesser</i> .....	28
2.3.3	<i>Medborgerskap</i> .....	29
2.4	KARTLEGGING .....	30
2.4.1	<i>TRAS</i> .....	31
2.4.2	<i>TRAS om ordproduksjon</i> .....	33
2.4.3	<i>TRAS om språklig bevissthet</i> .....	34
2.4.4	<i>TRAS om språkforståelse</i> .....	34
2.4.5	<i>Kritiske stemmer mot kartlegging og TRAS</i> .....	35
2.4.6	<i>Lær meg norsk før skolestart!</i> .....	37
2.4.7	<i>Lær meg norsk før skolestart - hvorfor kartlegging</i> .....	38
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>40</b>
3.1	FORSKNINGSSTRATEGI .....	40
3.1.1	<i>Kvalitativ forskningsmetode</i> .....	40
3.1.2	<i>Fenomenologi</i> .....	41
3.1.3	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	42
3.1.4	<i>Intervjuutvalget</i> .....	43
3.1.5	<i>Intervjuerens rolle</i> .....	45
3.1.6	<i>Min førforståelse</i> .....	46
3.2	DATAINNSAMLING .....	47

---

3.2.1	<i>Intervjuguiden</i> .....	47
3.2.2	<i>Testintervju</i> .....	48
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	49
3.3	DATABEHANDLING.....	52
3.3.1	<i>Transkribering</i> .....	52
3.3.2	<i>Koding og analyse av data</i> .....	53
3.4	UNDERSØKELSENS KVALITET .....	55
3.4.1	<i>Reliabilitet</i> .....	55
3.4.2	<i>Validitet</i> .....	57
3.5	ETISKE BETRAKTNINGER .....	58
<b>4.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING</b> .....	<b>61</b>
4.1	INFORMANTENES SYN PÅ FLERSPRÅKLIGHET .....	61
4.2	INFORMANTENES SYN PÅ INKLUDERING .....	68
4.3	INFORMANTENES BRUK AV SPRÅKKARTLEGGINGSVERKTØY .....	71
4.4	SPRÅKSTIMULERING I BARNEHAGEN .....	80
<b>5.</b>	<b>OPPSUMMERING AV FUNN</b> .....	<b>86</b>
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>90</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>91</b>
	<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>96</b>
	<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>99</b>
	<b>VEDLEGG 3</b> .....	<b>101</b>



---

# 1. Innledning

Det er i dag en økende andel barn med innvandrerbakgrunn i befolkningen og på bakgrunn av dette blir betydningen av at alle behersker norsk større for vårt samfunn som helhet (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 53). Den norskspråklige kompetansen blir ansett å være en betydelig faktor for at disse barna skal få leve sine liv i Norge, og kunne delta på lik linje med andre. Dette illustrerer hva myndighetene anser som essensielle faktorer omkring livskvalitet og hva som gagnar samfunnet. Denne tankegangen har vekket nysgjerrigheten min angående flerspråklighet i barnehagen. St. meld. nr. 16 (2006-2007, s. 23) forteller oss at flerspråklige barn er en utsatt gruppe med tanke på språkutfordringer fordi de er nødt til å lære seg både morsmål og norsk. I lys av dette vil barnehagelæreres arbeid med flerspråklighet i barnehagen være av stor betydning, med tanke på hvordan man vurderer deres språkutvikling, hva de vektlegger og kunnskapen de sitter inne med.

Ifølge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 44) skal arbeidet med barns språkutvikling inngå i alle deler av barnehagens innhold og oppgave, det arbeidet skal også inkludere alle barn, uavhengig av deres språklige bakgrunn. Andelen minoritetsspråklige barn i barnehagen var i 2021 på 19,5% (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2021). Det forteller at arbeidet med barns språkutvikling uavhengig av deres språklige bakgrunn favner bredt, og vurderinger av de flerspråklige barnas språkutvikling vil utgjøre en stor del av deres arbeid i barnehagen. Samtidig forteller egne erfaringer fra barnehagen at vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling er lite problematisert. Det kan være at barnehagens rutiner og arbeidsmetoder for dette er gode, men det vil være interessant å belyse disse arbeidsmetodene og kunnskapen de besitter.

I løpet av min periode som student har kartleggingsverktøy alltid vært et omstridt tema. Det er en del av den pedagogiske praksisen i barnehagen og noe man er nødt til å forholde seg til. Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2012) er to kritikere av kartlegging i barnehagen, og mener det er en jakt på det normale barnet. Denne kritikken er med på å aktualisere tematikken i oppgaven.

## 1.1 Oppgavens mål og problemstilling

Hensikten til denne masteroppgaven er å skaffe seg innsikt og forståelse for hva barnehagelærere vektlegger når de skal vurdere flerspråklige barns språkutvikling. Det vil derfor være hensiktsmessig å undersøke barnehagelæreres praksiser rundt dette. Et sentralt tema vil være språkkartleggingsverktøy som er blitt en naturlig del av barnehagelæreres hverdag. Det vil være av oppgavens interesse å finne ut hvilke kartleggingsverktøy barnehagelærerne benytter i arbeidet med å vurdere flerspråklige barns språkutvikling. Dette vil kunne fortelle noe om hva de vektlegger i en slik prosess.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

### **Hva vektlegger barnehagelærere i arbeidet med vurdering av flerspråklige barns språkutvikling?**

Som et ledd i å svare på dette har jeg valgt å ta med følgende forskningsspørsmål:

På hvilken måte tar barnehagelærere hensyn til de flerspråklige barnas morsmål?

På hvilken måte vurderer barnehagelærere at språkkartlegging bidrar til de flerspråklige barnas språkutvikling?

Hvilke tiltak benytter barnehagelærerne for å styrke de flerspråklige barnas utvikling?

Hva vektlegger barnehagelærerne i et inkluderende språkmiljø?

## 1.2 Oppgavens struktur

Kapittel 1 presenterer oppgavens mål, problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 vil presentere oppgavens faglige ramme og som er sentral for både intervjuguiden, analysen og drøftingen. Den faglige rammen kan deles inn i fire temaer. Det første temaet handler om flerspråklighet og vil rette oppmerksomheten mot det oppgaven i størst grad dreier seg om: flerspråklighet i barnehagen. Det andre temaet omhandler språkstimulering hvor det er fokus på et godt språkmiljø, noen språklige områder vil bli redegjort for, og organisering og tiltak rundt språkstimulering vil bli gått nærmere inn på. Det tredje temaet er inkludering hvor det legges vekt på inkluderende prosesser. Det fjerde temaet handler om

kartlegging. Det er et område som vier stor plass til språkkartleggingsverktøyet TRAS. I tillegg til at TRAS vil bli gjort rede for, vil det også bli sett på kritikk som er fremlagt mot dette verktøyet.

Kapittel 3 tar for seg forskningens metode og det vil bli gjort rede for de metodiske valgene som er tatt i forskningen. Dette innebærer forskningsstrategi, datainnsamling, databehandling, undersøkelsens kvalitet og etiske betraktninger.

Kapittel 4 vil ta for seg analyse og drøfting av funn i lys av utvalgt teori. De fire temaene som er nevnt vil vi finne igjen i denne delen.

Kapittel 5 vil det bli presentert en oppsummering av funnene i oppgaven, hvor målet er å gi et samlet svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kapittel 6 er oppgavens avslutning som presenterer oppgavens relevans, og hva som bør forskes videre på.

## 2. Teori

I dette kapittelet vil de faglige rammene for oppgaven bli presentert. Teorien er en sentral del av oppgave og har vært med å prege prosessene videre i forskningen. Videre har teorien blitt oppdelt i fire temaer som er brede og til dels går over i hverandre. Disse temaene er flerspråklighet, språkstimulering, inkludering og kartlegging. Det blir også viet plass til styrende dokumenter på grunn av deres betydning for barnehagens arbeid med å vurdere flerspråklige barns språkutvikling.

### 2.1 Flerspråklighet

Forenklet kan vi definere flerspråklighet til en person som bruker mer enn ett språk i hverdagen. Denne definisjonen forteller oss ikke hvor godt personen behersker språkene (Monsen & Randen, 2017, s. 33). I dette underkapitlet vil det belyses teori og forskning som er gjort omkring flerspråklige barns utvikling av andrespråket. Morsmålets verdi og egenskaper vil belyses, og jeg vil komme innom temaet foreldresamarbeid. Rammeplanen og ulike styringsdokumenter er styrende for barnehagens pedagogiske virksomhet, derfor ser jeg det som et naturlig sted å starte. Ved å se på det historiske perspektivet over barnehagens språkpolitiske føringer i styringsdokumenter, vil vi få et innblikk i hva er blitt vektlagt opp gjennom årene, og hvilke føringer det har lagt for barnehagelærernes arbeid med flerspråklige barn.

Else Jorun Karlsen og Ann Cathrin Gjevikhaug (2020, s. 5) vil med sin bok bidra til at barnehagelærerstudenter og studenter i spesialpedagogikk får nødvendige forkunnskaper, for å kunne oppdage og tilrettelegge for flerspråklige barn med språkvansker. De blir sentrale for å vise til vanskelighetene i vurderingen de flerspråklige barnas språkutvikling.

#### 2.1.1 Historisk perspektiv over barnehagens språkpolitiske føringer i styringsdokumenter

Katrine Giæver og Elena Tkachenko (2020, s. 261) har foretatt en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter hvor de har analysert tre ulike utgaver av rammeplanen og tre versjoner av tilskuddsordningen for pedagogisk arbeid med de flerspråklige barna. I 2006 skjer det ifølge Giæver og Tkachenko (2020, s. 250) noe som skal endre kursen for norsk barnehagepolitikk. Barnehagesektoren flyttes fra barne- og

---

familiedepartementet til kunnskapsdepartementet, og blir fra da sett på som det første leddet i utdanningsløpet. Denne kursendringen mener Giæver og Tkachenko har lagt betydelig mer vekt på barnehagens ansvar for å lære barn norsk før de går over til skolen. Denne utviklingen har ført til Giæver og Tkachenkos (2020, s. 250) ønske om å se på språkpolitiske føringer i styringsdokumentene i et historisk perspektiv.

I styringsdokumenter fra 1996 blir morsmålet sett på som en verdi i seg selv og dette illustrerer Giæver og Tkachenko (2020, s. 256) ved å vise til hva tilskuddsordningen og de første rammeplanen for barnehagen sier. Hva et godt tilbud til språklige minoriteter blir formulert av begge dokumenter hvor rammeplanen utdyper dette og ser morsmålet som en sentral faktor i barnets personlige og kulturelle identitet. Giæver og Tkachenko (2020, s. 256) hevder at dette viser at morsmål skal forstås som en verdi i seg selv, og som et språk som skal utvikles på lik linje med andrespråket. Videre blir tospråklige assistenter ansett å ha en viktig oppgave i å styrke kontakten med foreldrene.

Flytter vi oss til styringsdokumentene fra 2004-2006 omtaler Giæver og Tkachenko (2020, s. 257) denne perioden som «støtte morsmål» og «fremme norsk». Det ble i denne perioden innført nye tiltak for bedre språkforståelse blant minoritetsspråklige barna i barnehagen. Tilskuddet til denne ordningen ga fortsatt en mulighet til tospråklig assistanse, men vektla ikke dette i like stor grunn ved at ansettelse av personale som kunne støtte barnas norskopplæring, innkjøp av språkstimulerende materiell og styrking av informasjon til foreldrene var en del av utvidelsen. Det blir nå kun nevnt som en av flere muligheter (Giæver, 2020, s. 257).

I denne perioden hvor det kom en ny rammeplan blir morsmålet fortsatt ansett å ha en verdi, men ifølge Giæver og Tkachenko (2020, s. 259) gir formuleringene i rammeplanen morsmålet en ny rolle i form av å være et redskap for videre språkutvikling knyttet til skolestart. Morsmålet blir sett på en grunnleggende forutsetning for den videre språkutviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29). Det er dette Giæver og Tkachenko problematiserer og i lys av formuleringene kan man si at morsmålet har mistet sin verdi i seg selv ved å bli ansett som et redskap.

Endringene som skjer i dokumentene hevder (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 259) er med å markere et skifte i de språkpolitiske føringene for barnehagens pedagogiske arbeid med

flerspråklige barn. Morsmålet blir fortsatt ansett å ha en verdi, men planen for hvordan man bevare denne verdien er ikke enkel å se. Altså har synet på morsmålet forandret seg. Tospråklige assistenter er fjernet fra rammeplanen og videre skal morsmålet støttes, mens norsk språk skal fremmes. Barnehagen skal altså ikke lenger bistå i å utvikle morsmålet, men de skal få hjelp dersom det er behov for det. Ved å benytte verbet «fremme» i tilknytning med det norske språket, er det et klart signal om at innlæringen av norsk som språk er det som blir prioritert (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 259).

Den siste perioden som blir omtalt spenner seg fra 2016-2018 og her blir det ifølge Giæver og Tkachenko (2020, s. 259) mer fokus på norskspråklig kompetanse. Barna skal fortsatt støttes i å bruke morsmålet, men blir ikke lenger beskrevet som et viktig fundament i innlæringen av et nytt språk (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 260). Altså har morsmålet gått fra å bli ansett som en verdi i seg selv, til å bli sett på som en grunnleggende forutsetning for den videre språkutviklingen, til at barna skal støttes i å benytte seg av morsmålet. Det er en utvikling som vektlegger morsmåletets verdi i mindre grad. Dette blir spesielt tydelig når (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 260) synliggjør en endring i rammeplanen hvor betydningen av norsk språk er blitt understreket ytterligere ved at barnehagen skal «aktivt fremme».

### **2.1.2 Rammeplanen om flerspråklighet**

Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 47) poengterer at flerspråklige barn kun blir omtalt en gang i rammeplanen for barnehagen. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24) sier at personalet skal «bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norskkompetanse». Altså skal det språklige mangfoldet bli sett på og brukes som en ressurs for hele barnegruppen. Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 67) hevder i likhet med Giæver og Tkachenko (2020) at formuleringen i rammeplanen er et problem ved at den sier de flerspråklige barn skal støttes, og ser på begrepet «støtte» som noe passivt. Da norskkompetansen blir omtalt skal den aktivt fremmes og utvikles. Norskkompetansen blir slik de ser det lagt sterkere vekt på. Dermed blir morsmålet underlagt et sterkt press i barnehagen, og rammeplanen er en av faktorene som legger press på morsmålet.

### **2.1.3 Meld. St. 19 - Flerspråklighet**

Ifølge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 49-50) velger minoritetsspråklige foreldre sen barnehagestart bevisst, fordi de tror at deres barn må utvikle et godt grunnlag i eget morsmål

---

før innlæringen av norsk begynner i barnehagen. Dette fører til mindre tid til å lære norsk i barnehagen. Samtidig hevder Meld. St. 19 (2015-2016, s. 50) at forskning er klar på at tidlig norskspråklig stimulering er viktig.

Norsk som andrespråk har vært gjenstand for debatt, og Meld. St. 19 (2015-2016, s. 50) hevder det fra enkelte hold argumenteres for at morsmålet har stor betydning for både språk- og identitetsutvikling. Videre trekkes det frem at det er funn i skandinavisk forskning som indikerer behov for å styrke personalet kompetanse i å synliggjøre minoritetsspråklige barns morsmål og kulturelle bakgrunn. Det blir også indikert behov for å støtte dem inn i lek og samspill og bruke barnas morsmål som ressurs for å støtte barna i å lære norsk. Barnehagens arbeid med språkstimulering for flerspråklige barn, bør finne en middelvei mellom uformelle og formelle språklærings situasjoner (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 50).

En kunnskapsoversikt om betydningen av et godt utviklet morsmål for å lære et andrespråk hevder ifølge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 50-51) at det er sammenheng mellom ferdigheter knyttet til språklig bevissthet og det å kunne lese ord på morsmålet og andrespråket. Videre hevdes det at for språkforståelse er det bare er en liten grad av sammenheng mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter. Språkforståelsen på morsmålet har liten innvirkning på leseforståelse i andrespråket (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 51).

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 51) kommer det frem i en undersøkelse at informantene vurderer tospråklig assistanse som spesielt verdifullt i kommunikasjon med foreldre som har dårlige engelskkunnskaper. Tidligere ble det lagt vekt på å ansette egne tospråklige assistenter, men at det nå er vanskelig å konkludere med at det har vært noe særlig betydning for minoritetsspråklige norskspråklige utvikling. Det Meld. St. 19 (2015-2016, s. 51) tør å konkludere med er at det kan oppleves som positivt for minoritetsspråklige barn og foreldre å møte ansatte i barnehagen som kan deres språk, men det er ikke en avgjørende faktor for minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling. Det forskningen ifølge Meld. St 19 (2015-2016, s. 48) viser er at de voksne som snakker barnas morsmål, kan ha en positiv innflytelse på den norskspråklige utviklingen til de flerspråklige barna, men det er da en nødvendighet at de også er gode norskspråklige rollemodeller og innehar kunnskap om å fremme barns språkutvikling.

I tilfeller hvor barnehager har en høy andel barn med annet morsmål enn norsk, vil det ifølge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 52) kunne oppstå en fare for å få et språkfattig miljø med tanke

på norsk. Effekten det språkfattige miljøet vil kunne ha, er at barnas norskspråklige utvikling vil bli påvirket, noe som igjen vil bidra til større forskjeller mellom barnehagene. Det vil kunne oppstå en mangel på lekekamerater med norsk som morsmål, og det vil dermed blir vanskelig for å barna å lære av hverandre. Dette er i tråd med Vygotskijs (2001, s. 15) læringsperspektiver som handler om å lære i samspill med en mer kompetent voksen eller jevnaldrende. Disse perspektivene vil jeg vende tilbake til senere i oppgaven. På bakgrunn av dette hevder Meld. St. 19 (2015-2016, s. 52) at det stiller desto større krav til barnehagens arbeid med norsk som andrespråk, fordi det er en utfordring at flerspråklige barna ikke har et norskspråklig grunnlag som er godt nok når de starter i skolen. At de flerspråklige barna er sikret god stimulering i norsk i barnehagen er ifølge regjeringen helt avgjørende, og mener derfor innsatsen må i enda sterkere grad innrettes mot det (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 52).

#### **2.1.4 Mangfold i barnehagen**

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) sier at «barnehagen skal bruke mangfoldet som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger». Det kulturelle mangfoldet skal med det få plass og synliggjøres i det pedagogiske arbeidet barnehagen bedriver. Olav Kasin (2010, s. 63) synes umiddelbart at barnehagens omtale av mangfold lyder fint, men det reiser seg noen spørsmål ganske raskt også. Kasin omtaler Rammeplanen fra 2006, men ser vi på hva den forteller om mangfold er det like aktuelt i dag. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7) sier: «det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen», og at «barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger». Altså er ikke de to versjonene helt ulike i sin omtale av det kulturelle mangfoldet. Kasin (2010, s. 63) blir usikker på hva det er staten ber barnehagene gjøre når de blir fortalt at det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Det som er tydelig for han er at rammeplanen ber barnehagene utøve noe som anses som verdifullt og viktig, ettersom kultur er noe positivt, særlig når det beskrives som mangfoldig. Et problem ifølge Kasin (2010, s. 65) er mangelen på en beskrivelse av hva det er å gjenspeile mangfoldet i barnehagen i praksis. Ulike tolkninger av begrepet kulturelt mangfold kan bevege seg i en annen retning enn hva som er rammeplanens intensjon. Videre hevder Kasin (2010, s. 65) at rammeplanens vide tolkningsrammer åpner opp for pedagogiske aktiviteter som ikke trekker i en retning som tar hensyn til å gjenspeile det kulturelle mangfoldet.



---

### 2.1.5 Isfjellmodellen

Ser vi på nyere teorier innenfor flerspråklighet vil det vise at flerspråklige personers ferdigheter må sees i sammenheng med hverandre, og Cummins (2000, s. 198) hevder han finner bred støtte i forskningen på dette. Språkferdigheter kan ikke ses uavhengig av hverandre (Cummins, 1984, sitert i Monsen & Randen, 2017, s. 34). En persons kompetanse i et språk er ikke noe helt annet og adskilt fra ferdighetene i det norske språket. Det er kompetanse som kan overføres til det nye språket. Dette illustrerer Cummins (2000, s. 182) ved hjelp av en isfjellmodell hvor man ser at under overflaten ligger det en felles underliggende språkkompetanse. Toppene som ligger synlig for andre representerer språkene og ferdighetene i dem. Denne teorien har vært med på løfte statusen til minoritetselevs morsmål og viser verdien et velutviklet førstespråk har i andrespråklæringen (Monsen & Randen, 2017, s. 35).

Wagner et al., (2008, s. 58) er også opptatt av å se verdien av et velutviklet morsmål, og nevner overføringsverdien mellom språk ved at vi får knagger å henge kunnskapen på. Beherskes et språk veldig godt vil det være desto flere knagger å henge det neste språket på.

### 2.1.6 Terskelteorien

Terskelhypotesen er en teori ifølge Cummins (2000, s. 175) kan hjelpe med å forstå overføringen av kompetanse på et språk til et annet. En kontinuerlig utvikling flerspråklige barns to språk er assosiert med positive pedagogiske og språklige konsekvenser. Monsen og Randen (2017, s. 36) benytter seg av Cummins' teorier, og mener den kan hjelpe oss å forstå til hvilken grad flerspråklighet kan være en ressurs for enkelte barn. Teorien består av tre nivå: første terskelnivå, andre terskelnivå og balansert tospråklighet. På det første terskelnivået er det svake språkferdigheter på begge språk, noe som sannsynligvis vil gi kognitive ulemper. På det andre terskelnivået finner vi aldersadekvate ferdigheter på ett språk, men ikke begge. Det vil sannsynligvis ikke gi noen kognitive fordeler eller ulemper. Beveger vi oss opp til det siste trinnet kalt balansert tospråklighet er det her de kognitive fordelene vil entre banen. I begge språkene finner vi aldersadekvate ferdigheter og tospråkligheten vil kunne gi fordeler (Monsen & Randen, 2017, s. 36).

Denne teorien er med dette et bidrag til å vise at tospråklighet ikke nødvendigvis vil være en fordel eller en ulempe. Den kan fortelle hvorfor tospråklighet kan ha negative konsekvenser

for enkelte, men kan også forklare hvorfor gode ferdigheter i morsmålet har en positiv innvirkning på innlæringen av et andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 37).

Det isfjellmodellen og terskelteorien egner seg til å forklare sammenhenger mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter. Den mulige gjensidige og positive innflytelsen de har på hverandre tillegger morsmålet en verdi og som nevnt tidligere løfter statusen (Monsen & Randen, 2017, s. 37). Et problem med terskelteorien er å kunne presist definere nivået på ferdighetene barnet må inneha for å kunne unngå de negative konsekvensene, og nivået man trenger for å kunne dra nytte av tospråkligheten (Baker, 2011, s. 169). Disse skillelinjene er ikke klare.

### **2.1.7 Kunnskapsoverføring fra førstespråket**

Innlæringen av ord på et nytt språk kan allerede være tilegnet på et annet språk, og denne kunnskapen kan være nyttig for å forstå og lære det nye ordet. Man har et slags grunnlag som gir et godt utgangspunkt for innlæringen. En riktig tilrettelegging kan være med på å styrke overføringen av ferdigheter. Et grunnlag for å få til dette omhandler å støtte bevissthet om og bruk av slik flerspråklig kunnskap (Egeberg, 2012, s. 118).

Hvis førstespråket ignoreres og andrespråket blir utelukkende sett på som det viktigste i opplæringen vil det kunne føre til en passivisering av erfaringene, ferdighetene og kunnskapene barnet har opparbeidet seg i dette språket, og mulighetene for refleksjon gjennom språket vil reduseres. Overføringer av kunnskap og språkferdigheter mellom språkene vil hemmes. Ved at førstespråket blir tatt i bruk og vedlikeholdt vil ikke tilegnelsen av andrespråket lide (Egeberg, 2012, s. 79).

### **2.1.8 Språk i hjemmet - foreldresamarbeid**

Det språket foreldrene mestrer best er det språket som bør kommuniseres i hjemmet. En potensiell konsekvens kan være at forholdet mellom barn og foreldre blir påvirket negativt. Barnets utvikling emosjonelt, kulturelt og intellektuelt er noe av faktorene som kan bli påvirket (Wagner et al., 2008, s. 58). Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 69) beskriver også familiens betydning for språkutviklingen og kaller foreldre som kommuniserer med barna på et språk de ikke behersker for dårlige språklige rollemodeller. Dette utgjør en kjedereaksjon hvor de snakker mindre med barnet, og av den grunn vil barnet kunne få et begrenset

---

begrepsapparat. Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 69) er opptatt av å tillegge morsmålet stor verdi for deres språkutvikling, og fratas barna et språk vil det hindre kommunikasjonen med familien. Tilgangen til kommunikasjonsarenaer som er viktige for språkutviklingen, kan bli begrenset. Målet må være å gi tilgang til språket som er barnets biologiske preferanse. I den sammenheng Karlsen og Gjevikhaug, 2020, s. 70) mener at det er viktig at alle voksne i barnets omgivelser skaper mulighet til å bruke morsmålet så mye som mulig.

Bente Hagtvat (2004, s. 161) forteller at det verste som kan gjøres hvis ingen voksne i barnehagen behersker morsmålet til et barn er å unnlate å snakke med barnet. Skjermes morsmålet på en slik måte vil barnet kunne oppleve å føle seg ignorert, som igjen bidrar til dårlig selvtillit og motivasjon. Altså er det bedre å snakke til barnet med det språket man har enn å overse ett barn. Videre forteller Hagtvat (2004, s. 162) at i slike scenarier vil hun ikke nøle med å stimulere språket på andrespråket.

I søken etter å identifisere flerspråklige barn med språkvansker hevder Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 168) at det er vesentlig å involvere foreldrene og benytte dem som samarbeidspartnere. Når foreldrene undrer seg over barnets sene språkutvikling, blir det viktig bidrag når barnet ikke bruker eller blir eksponert for morsmålet i barnehagen. Foreldrenes kompetanse bør etterspørres av personalet, og kunnskapen og erfaringen de har med barnets morsmålsutvikling og kulturelle bakgrunn bør utnyttes. Forståelsen og den gjensidige respekten mellom barnehageansatte og foreldre kan på den måten styrkes. For at språkstimuleringen skal bli så effektiv som mulig er det gode samarbeidet mellom barnehagepersonalet og foreldrene en viktig faktor, uansett om det skyldes en utviklingsforstyrrelse eller forsinket språkutvikling (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, 168).

### **2.1.9 Identitetsbekreftelse**

En norsk lærer vil etter all sannsynlighet ha elever fra forskjellige kulturer. Derfor må de være forberedt på å lære fra elever og søke innsikt hos foreldre og kolleger fra forskjellige kulturer (Cummins, 2000, s. 262). Ved å aktivere barns tidligere kunnskap bekreftes deres identiteter, mens det samtidig vil øke effektiviteten til forholdet mellom undervisning/læring (Cummins, 200, s. 275). En identitetsbekreftelse kan ifølge Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 71) gjøres ved at barnehagepersonalet i møte med barna anerkjenner den språklige og kulturelle kapitalen de bringer med seg.

Den norske barnelitteraturen finnes det ingen garanti for at flerspråklige barn eller foreldre kjenner seg igjen i (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 193). Det kan også eksistere ulike måter å lese bøker på, og personalet bør avklare om foreldrene har andre synspunkter enn dem selv før de gir eventuelle råd omkring hva de mener er gode måter å lese på. Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 193) mener bøkene må kunne gi barna gjenkjennelse og identitetsbekreftelse. Dette kan gjøres ved å la de flerspråklige barna møte og høre barnelitteratur fra sitt hjemland. Det kan bidra til at barna føler seg sett og anerkjent, og på dette punktet kan foreldrene være en ressurs i arbeidet med å innhente barnelitteratur.

NAFO- Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring har utarbeidet et ressurshefte for flerspråklig arbeid i barnehagen, og hevder at språk er nært knyttet til barns identitet og kulturelle tilhørighet (Gjervan et al., 2010, s. 13). Hvis barnas morsmål ikke blir anerkjent, vil man heller ikke kunne anerkjenne barnas identitet eller tilhørighet. Videre forteller de at interesser og nysgjerrighet for morsmålet fra andre kan bidra til at barnet får en positiv selvopplevelse og identitetsbekreftelse.

### **2.1.10 Å være flerspråklig med underliggende vansker**

En ofte uttalt sannhet er ifølge Espen Egeberg (2012, s. 40) at barn og elever med språklige eller kognitive vansker tilføres ekstra vansker hvis de skal forholde seg til flere språk. Det er derimot forskning som motstrider disse påstandene. Likevel skjer det at fagfolk å anbefale bruk av kun ett språk i forhold som gjelder barn med primære vansker. Norsk er da gjerne språket som blir anbefalt å benytte. Hvis foreldrene til barnet ikke behersker det norske språket fullt ut, er dette sjeldent heldig (Egeberg, 2012, s. 40).

Egeberg (2012, s. 40) hevder at det er overvekt av forskning på tospråklighet kombinert med primære språkvansker, utviklingshemming eller autisme som konkluderer med at det ikke er noen dobbel vanske. Det ser ut til at de har like gode forutsetninger å kunne flere som ett språk. Hvis de blir tillatt å utnytte ferdighetene de innehar fra førstespråket under innlæringen av andrespråket styrker dette forutsetningene. Et behov som fremtrer under innlæring av flere språk er tid, tilstrekkelig tid til å lære seg nye ord og grammatiske konstruksjoner (Egeberg, 2012, s. 40-41).

Baker (2011, s. 341) støtter oppunder det Egeberg hevder og sier at påstanden om at flerspråklighet leder språk og kommunikasjonsvansker er en feil antakelse. De

---

kommunikative forskjellene til flerspråklige barn må adskilles fra kommunikative forstyrrelser. Altså må de bli sett på isolert og hver for seg. Det å være flerspråklig er ikke en direkte årsak til å få kommunikative vansker. Videre hevder Baker (2011, s. 341) at å kartlegge flerspråklige barn på deres andrespråk er en av de vanlige tabbene man gjør. Da vil man ikke evne å skille de kommunikative forskjellene til de flerspråklige barna fra kommunikative forstyrrelser. Det vi kan se ut fra hva Baker hevder er at kartlegging på de flerspråklige barnas andrespråk vil kun forsterke den feilaktige antakelsen. Igjen vil dette ifølge Baker (2011, s. 342) kunne føre til at de flerspråklige barna får «merkelapper» som ikke medfører riktighet. De blir klassifisert til å ha språkvansker og lærevansker når de istedenfor kan bli sett på som barn med god beherskelse av førstespråket som er i ferd med å tilegne seg et andrespråk. Men dette kommer ikke frem ved å kartlegge barna på andrespråket deres.

En del av de tiltakene som tilrettelegges for flerspråklige barn med utviklingsforstyrrelser kan med fordel inkluderes i det ordinære barnehagetilbudet, ettersom det er bra for alle barn (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 74). Dette kan være tiltak som tegn til tale, visualisering av bøker og eventyr, og omtales som universelle tiltak. Har barnet behov for individuell tilrettelegging for å aktivt kunne delta i det ordinære barnehagetilbudet, er det opp til kommunen å fatte vedtak på dette. Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 74-75) poengterer at det må være hele personalets ansvar å støtte språkutviklingen til barn med språk og talevansker og flerspråklig bakgrunn, og dette gjelder i alle barnehagesituasjoner. Dette fordi alle situasjoner og aktiviteter i barnehagen har potensial til å være språklærings situasjoner for de flerspråklige barna. Det oppstår dermed et krav om at de voksne tilpasser sitt språk hvert enkelt barn og hver situasjon (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 75).

### **2.1.11 Flerspråklige barn med språkforsinkelse**

Språkforsinkelse er når et barn er veldig sent i gang med å snakke, eller henger godt etter språkutviklingen til sine jevnaldrende (Baker, 2011, s. 342). I nesten to-tredjedeler av sakene som omhandler språkforsinkelse er den presise grunnen til en forsinket språkutvikling ikke kjent. Profesjonelle innenfor område setter iblant feil diagnose, og den diagnosen er at flerspråklighet er grunnen til en eventuell språkforsinkelse. Hvis årsaken er ukjent blir gjerne flerspråklighet sett på som en sannsynlig årsak. Baker (2011, s. 342) hevder at det å oppdra til flerspråklighet ofte blir allment sett på som å produsere språkforsinkede barn.

Ifølge Baker (2011, s. 343) kan det ofte bli gitt råd til tospråklige om å kutte ett av språkene så de blir enspråklige. Det er tenkt at det skal lette byrden barnet bærer som følge av å være tospråklig. Baker (2011, s. 343) hevder at det er lite sannsynlig at det vil ha noe positiv effekt på barnets språkutvikling. Hvis barnet er språkforsinket uten noen åpenbar grunn vil det å droppe ett av språkene føre til en forsterkelse av utfordringene. Barnet kan bli mer forvirret og det kan få emosjonelle følger for barnet.

## 2.2 Språkstimulering

I dette underkapittelet vil jeg presentere noen faktorer rundt hva som skal til for å skape et godt språkmiljø i barnehagen. Språkmiljøet anser jeg som selve grunnfjellet i barnas språklæring. Det er det som danner rammene for selve språkstimuleringen. Med en slik verdi blir det svært viktig for barnas språkutvikling. Det blir også redegjort for to områder innenfor språk, språklig bevissthet og ordforråd. Dette er viktige deler av barnas språkutvikling og verdien av å utvikle disse områdene vil bli belyst. Det er verdt å bemerke at temaene språklig bevissthet og ordforråd vil trekkes inn i oppgaven igjen i forbindelse med presentasjon og drøfting av kartleggingsverktøyet TRAS. Hvordan barnehager arbeider med ordforrådet til flerspråklige barn vil si noe om hva de vektlegger i forbindelse med språklige vurderinger. Ved å se på ordforrådets betydning for senere leseferdigheter blir viktigheten til språkvurderingene understreket. Det forteller noe om konsekvensene det kan ha for flerspråklige barn.

### 2.2.1 Et godt språkmiljø

Ordet språkmiljø er nevnt én gang i rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48) og sier at «personalet i barnehagen skal skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre». Personalet er derfor nødt til å reflektere over hva et godt språkmiljø er hvis de skal klare å skape dette, og det må være variasjon i språkmiljøet.

Et element som ofte blir nevnt under temaet språkmiljø er litteratur. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48) forteller oss at «barna skal få møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid». Litteratur skal derfor være et verktøy barnehagen benytter seg av for å eksponere barna for ulike språk. Wagner et al., (2008, s. 191) mener at et språkmiljø alle drar fordel av

---

inneholder mengder av engasjerende litteratur. Videre forteller de at flerspråklige barn som eksponeres for disse mengdene av engasjerende litteratur, lærer andrespråket i et høyere tempo enn de som møter tradisjonelle pedagogiske arbeidsmåter. De har ulik bakgrunn, ulik språkmestring og ulike erfaringer, men gjennom litteraturen får de felles referanserammer og felles leseopplevelser. Det danner også et grunnlag for felles samtaler i ettertid (Wagner et al., 2008, s. 191-192).

Dialoger er noe Giæver (2014, s. 132) er opptatt av i hennes vurderinger av innholdet i ulike språkaktiviteter. Språklæring som planlegges i form av at barnehagelæreren er den som sitter inne med kunnskap og barnet er den som skal lære, vil være en språklæring som begrenser barnets mulighet til å ta initiativ og påvirke dialogen. Det blir ofte vanskelig å holde på barnas oppmerksomhet og engasjement. En aktivitet som bærer preg av likeverdige samtaler mellom engasjerte parter, har et stort potensial for at barna omfavner innholdet og bruker det videre. Eksempler på slike aktiviteter kan være spill og eventyr (Giæver, 2014, s. 132). Disse aktivitetene inneholder som regel bilder og på den måten kan barna oppleve mestring uten å forstå ordene. Evner personalet å inspirere barna til å benytte egne tanker og erfaringer i disse aktivitetene er det grunn til å si at personalet har skapt et godt grunnlag for gjensidige dialoger. Forenklet kan vi si at barnehagelæreren har presentert noe og barna bringer det videre på sin egen måte (Giæver, 2014, s. 133). Barna finner en indre motivasjon til å følge og fortsette temaet som barnehagelæreren har begynt på. På den måten vil det ikke være en språklæring som begrenser barnas muligheter.

Magnhild Selås (2017, s. 214) mener at den gode barnehagen ser mangfold som en normaltilstand. Barna tillates å være annerledes i fellesskapet og tilretteleggingen er organisert som en naturlig del av hverdagen. Hun anser arbeidet med det gode språkmiljøet som den viktigste delen av språkarbeidet. Et godt språkmiljø er nødt til å treffe barna der de er, og Selås (2014, s. 214) mener en strukturert kartlegging av språkkompetansen til barna kan være nyttig. På den måten kan man finne ut hva de kan og liker, og man kan tilpasse seg alle barn.

Et godt språkmiljø for de flerspråklige barna fordrer at språk ikke sees løsrevet fra identitet, kulturelle uttrykk og tilhørighet (Gjervan et al., 2010, s. 15). Ved å la kulturelle uttrykk få sette sitt preg på barnehagens innhold og rom vil de flerspråklige barna kunne finne gjenkjennelse i barnehagen. Dette kan gi et grunnlag for at barna deler av sine tanker og erfaringer, og at de selv synliggjør sitt morsmål i barnehagen.

## 2.2.2 Språklig bevissthet

Forenklet kan man si at språklig bevissthet handler om å kunne rette oppmerksomheten mot eller snakke om språket (Wagner et al., 2008, s. 63). Et eksempel på språklig bevissthet hos et barn i barnehagen vil være å identifisere rim, uten nødvendigvis å kunne sette ord på kunnskapen. Her vil det være grunn til å anta at barnet innehar enn viss språklig bevissthet (Monsen & Randen, 2017, s. 94). Monsen og Randen (2017, s. 92) ser språklig bevissthet som et nyttig verktøy for barn som skal lære et nytt språk, og at dette er et område hvor noen flerspråklige har en større kompetanse enn enspråklige. Altså kan de ofte ha et bedre metaperspektiv på språk.

Ifølge Wagner et al., (2008, s. 64) forteller at forskingen når det gjelder språklig bevissthet har vært opptatt av bevissthet om lydene. Det å telle stavelser, oppfatte rim og lytte ut enkeltlyder. Fonologisk bevissthet har blitt utpekt som den viktigste ferdigheten med tanke på den begynnende leseopplæringen, den ferdigheten blir nyttig for å «knekke koden», og for å kunne automatisere avkodningen. Innenfor dette området har flerspråklige også en fordel, det å være omgitt av to eller flere språk med ulike lydsystemer, hvor det er minst to navn for alle objekter er med på å fremskynde evnen til å «se språket» (Wagner et al., 2008, s. 64-65).

## 2.2.3 Ordforråd

Egeberg (2012, s. 113) ser ord som viktige redskaper for å oppfatte og lære av verden rundt oss. Forståelse, kommunikasjon og læring blir gjort lettere gjennom ord, og gjennom assosiasjonene og de følelsene som er knyttet til ordene, hjelper de til i læring og kommunikasjon.

Den enkle formen for kunnskap om et ord er å kunne koble en referanse til et ord, som en gjenstand eller handling. For å inneha avansert kunnskap om et ord må man evne å si flere ting om ordet, man må kunne ulike betydning og meningsinnhold, morfologisk kunnskap, og kunnskaper om synonymer, motsetninger, over- og underbegreper og fonologi (Egeberg, 2012, s. 114). For å skille mellom ord og begrep kan vi ta utgangspunkt i Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 181) som sier at ordet er den muntlige eller skriftlige formen, men begrepet er det innholdet ordet refererer til.



---

Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 180) hevder at gjennom støtte og hjelp vil flerspråklige barn lett kunne bruke begreper de kan på morsmålet for å lære seg det på norsk. Grunnen til det er at de ikke trenger å gjøre erfaringen på nytt, men ved gjenbruk av den representasjonen av begrepet som de allerede har tilegnet seg på morsmålet, kan de enkelt lære seg ordet på norsk.

Et godt ordforråd gir muligheter og et godt grunnlag for læring. Ordforrådet på et annet språk vil ha betydning for forståelse og læring, og det vil være enklere å oppfatte betydningen av tilsvarende ord på et nytt språk. På den måten vil ordforrådet på de to ulike språkene berike hverandre (Egeberg, 2012, s. 64). Flerspråkliges ordforråd vil være mer sammensatt enn hos enspråklige, og flerspråklige vil ha et samlet ordforråd for alle sine språk og et ordforråd på hvert av språkene (Egeberg, 2012, s. 117)

#### **2.2.4 Ordforrådets betydning for leseferdigheter**

To forhold blir sett på som spesielt viktige med tanke på senere leseferdigheter. Det er språklig bevissthet og ordforråd, det aller viktigste er ordforrådet. Et barn med et stort ordforråd forstår tekstene bedre, leseforståelse er med andre ord bedre. En tendens følger med dette er at de barna som besitter et lite ordforråd ved slutten av barnehagealder ofte forblir svake lesere gjennom hele skolegangen. Tendensen er motsatt for de barna med et stort ordforråd, de forblir ofte sterke lesere gjennom hele skolegangen (Wagner et al., 2008, s. 65-66). Dette poengterer også Meld. St. 19 (2015-2016, s. 44) som hevder at en rekke studier viser at barn med rike ordforråd og god begrepsforståelse, vil ved skolestart et bedre utgangspunkt for å klare seg godt på skolen.

Vibeke Aukrust og Veslemøy Rydland (2009, s. 178) har skrevet en artikkel som gir en kunnskapsoversikt over sammenhenger mellom barnehagekvalitet og skolefaglig læring. De gjør et funn på tvers av ulike studier som viser at barnehagekvalitet innehar unike bidrag til barns språklige utvikling. I sin studie definerer Aukrust og Rydland (2009, s. 183) barnehagekvalitet gjennom et rikt språkmiljø.

Et av studiene Aukrust og Rydland (2009, s. 182) undersøker hevder at barnehagekvalitet innvirker på leseferdigheter i 1.klasse. En av de sentrale faktorene som viste å ha en stor effekt på de senere leseferdighetene, var barnehagetilbudets strukturkvalitet. En strukturkvalitet som var preget av smågrupper, tilfredsstillende voksen-barn ratio og fysiske

omgivelser. Hvordan barnehagen er strukturert og organisert har med andre ord stor påvirkning for barna i barnehagens utvikling av leseferdigheter.

Aukrust og Rydland (2009, s. 187) trekker i sin studie frem at sammenhengen mellom barnehagekvalitet og barns ordforråd på kort sikt og i et langsiktig perspektiv med konsekvenser for leseforståelse er et særlig interessant funn. Altså er barnehagens arbeid med barns ordforråd av sterk betydning for deres leseforståelse i kortsiktig, og langsiktig perspektiv.

### **2.2.5 Språkstimuleringens organisering og tiltak**

I likhet med Aukrust og Rydland (2009) hevder Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 51) at gruppestørrelse er noe det hevdes at påvirker mulighetene til kontakt mellom barn og voksne i barnehagen. Der det aktivt benyttes små grupper vil man få en positiv innflytelse på språkutviklingen til de flerspråklige barna med språkvansker. Ved hjelp av de små gruppene blir kommunikasjon og samtaler lettere tilgjengelig, og deltakelse i fellesaktiviteter blir forenklet.

Da det gjelder tiltak mener Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 175) at tiltakene må velges ut barnets forutsetninger, omgivelser og ressurser som eksisterer rundt barnet, men skal tiltakene ha effekt er det noen faktorer som må være på plass. Tiltakene må være faglig godt fundert, hyppige, målrettede og strukturerte. De må være tilpasset det spesifikke barnet og barnets forutsetninger, og tiltakene bør være gitt av fagpersoner som innehar korrekt kompetanse, samt en god relasjon til barnet.

Videre må barnet gis tilgang til begge språk, fremgangen er avhengig av at tidligere språkerfaringer blir tatt i bruk. På den måten vil mulighetene til å bruke språket i meningsfulle samspill økes (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 175). Katrine Giæver (2014, s. 71) forteller også om mulighetene til flerspråklige barns utvikling når de får muligheten til å møte språkene sine på ulike arenaer. I motsetning til norsk møter de sitt eget morsmål på færre arenaer, men hvis muligheten til å bruke morsmålet i barnehagen blir tilgjengeliggjort, vil det kunne styrke utviklingen til de flerspråklige barna. Videre illustrerer Giæver (2014, s. 71) mulighetene til å gjøre dette selv uten tilgang på tospråklig assistanse. Barn som snakker samme språk kan få oppholde seg sammen i barnehagen, noe som kan gjøres ved at de får gå på samme avdeling. Slik vil disse barna kunne få anledning til å snakke sammen på morsmålet, og de kan få prate med hverandres søsken og foreldre i situasjoner som for

---

eksempel henting. Videre kan barnehagen oppmuntre til bruk av morsmål ved å ha barnebøker på ulike språk tilgjengelig (Giæver, 2014, s. 72). Det trenger ikke være et hinder at personalet ikke kan lese disse bøkene for barna. Dette kan være bøker som foreldre kan låne med seg hjem. Bøkene kan siden bli gjenstand for samtale mellom personalet i barnehagen og barna. På den måten kan man legge til rette for styrking av morsmålet.

## 2.3 Inkludering

Historisk sett har barnehagen fungert som en integrerende institusjon i samfunn i sterk endring. Dermed ble barnehagen ansett som et positivt bidrag fordi det kunne være en møteplass for barn med ulik kulturbakgrunn. Barnehagene skal omslutte mangfoldet av barn, hvor barn og voksen inngår i ulike relasjoner til hverandre (Korsvold, 2011, s. 11). Barns medvirkning og barnehagen som deltakerfellesskap er viktige dimensjoner innenfor inkluderingsspørsmålet i barnehagen (Korsvold, 2011, s. 9). Rammeplanen inneholder føringer for barnehagene og inkludering er viet plass i dette styrende dokumentet. På den måten kan vi forstå at dette er noe barnehagene skal være oppmerksomme rundt når det gjelder deres egen praksis. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) sier at «barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta». Man kan tolke dette dit hen at alle barn uansett hvilke forutsetninger de måtte ha, skal ha denne muligheten. Sett i et flerspråklig perspektiv kan vi si at deres språkbakgrunn ikke skal være noe hinder for deres deltakelse i barnehagens inkluderende fellesskap. Deres språkkompetanse skal ikke ekskludere de fra å ytre seg, bli hørt og delta. Videre vil jeg derfor gjøre rede for å inkludere i møte med flerspråklighet.

### 2.3.1 Inkludering i møte med flerspråklighet

Språkarbeidet i barnehagen må ta utgangspunkt i at alle barn møtes med likeverdig respekt for den de er. Muligheten til å definere seg selv, være stolte av sin bakgrunn og kommunisere og samhandle til tross for at de ikke snakker fellesspråket i barnehagen (Giæver, 2014, s. 27). Det å forstå mangfoldet av perspektiver som preger den flerkulturelle barnehagen er det arbeidet med barnehagen som en inkluderende språkarena går ut på (Giæver, 2014, s. 15). Barnas perspektiver og oppfatninger som springer ut fra deres egne forhåndserfaringer, interesser og følelser kan man forsøke å ta tak i for å skape en arena hvor barna vil føle seg inkludert. Giæver (2014, s. 15) forteller at det er nødvendig å skape et

miljø der alle har mulighet til å bli sett, hørt og møtt med respekt og forståelse for at barnehagen skal fungere som en arena for språkutvikling.

Det norske språket sin plass i barnehagen har fått en slik status at jo bedre barnet behersker språket, jo større blir mulighetene for å delta og samhandle i barnehagen. Ved å gi det norske språket en slik status kan noen minoritetsspråklige barn miste muligheten til å kunne delta på lik linje med majoritetsspråklige barn. Barn som henvender seg til personalet med et begrenset norsk språk blir ofte verken sett eller hørt (Giæver, 2014, s. 65).

Giæver (2014, s. 66) mener at barna i barnehagen må få mulighet til å bli kjent med hverandres bakgrunner, språk og forståelser av verden, og personalet har et ansvar for å synliggjøre det språklige og kulturelle mangfoldet. Dette kan prege barnegruppen i den grad at barna tar en rolle som bidrar til å handle omsorgsfullt og inkluderende. En barnehage med slik form for inkludering gir et godt grunnlag for å lære barnehagens fellesspråk.

Barnehagens fellesspråk er det språket som er i størst grad er delt mellom barna og som i størst grad er synlig i barnehagen.

### **2.3.2 Gjensidige inkluderingsprosesser**

Et stort fokus på språklig atferd, og vektlegging av kartlegging, språktesting og resultater fører til at fokuset blir ensidig på den språklige siden av kommunikasjonen, og på det verbalt mangelfulle (Bae, 2011, s. 104). Berit Baes bidrag om gjensidige inkluderingsprosesser vil sette fokus på kommunikasjons- og relasjonsprosesser, uten noen vekt på språktrening eller metodiske pakker.

Bae (2011, s. 106) bruker begrepene romslige og trange samspillsmønstre. Begrepene viser ikke til individuelle ferdigheter, men til det kommunikative rommet som oppstår mellom partene i et samspill. Dette varierer med hensyn til bekreftelse, bevegelse og vitalitet (Bae, 2011, s. 106). De romslige mønstrene blir gjerne preget av felles oppmerksomhet, lyttende væremåte, interesse for å forstå, velvillig fortolkning, toleranse, avventende væremåter og bevegelig rollefordeling. Rommet for gjensidig anerkjennelse mellom partene blir påvirket ettersom hvordan disse blir konkretisert og kombinert innenfor en relasjon over tid (Bae, 2011, s. 106).

---

Bae (2011, s. 120) viser hvordan personalet i barnehagen arbeider med å møte en flerspråklig gutt. De er ikke opptatt av å fokusere negativt på språklige misforståelser, men møter dette med velvillig forståelse. Disse samspillene hun viser til beskriver et miljø hvor det er mulig å gjøre språklige og andre «feil», og at dette ikke medfører nedvurdering eller tap av ansikt. Ved å ta dette hensynet gis han en plass på lik linje med de andre barna. Dette til tross for at han ikke behersker norsk på lik linje som dem (Bae, 2011, s. 120-121).

Det at barnehagelærerne er i stand til å skape anerkjennende relasjonserfaringer, gir barna forutsetninger for at de selv kan bidra til gjensidige inkluderingsprosesser i barnehagen (Bae, 2011, s. 124). Kommunikasjonen bærer ikke preg av å være rettet mot hva de mangler og forsøk på korrigering. De blir møtt med et utgangspunkt som ser de som mennesker som vil delta i relasjoner, leke og være en del av fellesskapet. Det er fellessituasjoner som samling, måltid og ulike aktiviteter som gir de mulighet til å seg selv i bruk på nye måter. Ikke spesielle treningsøker som er ment å fylle hullene til ulike «mangler» de måtte ha (Bae, 2011, s. 124).

### **2.3.3 Medborgerskap**

Som et verktøy til å reflektere over barns medvirkning og deltakelse i et kulturelt mangfoldig fellesskap, tar Thun (2015, s. 203) utgangspunkt i medborgerskap som et teoretisk perspektiv. Medborgerskap handler om det sosiale aspektet ved å være en del av et samfunn, hvor identitet, lojalitet, tilhørighet, tillit og deltagelse er sentralt. Ifølge Thun (2015, s. 203) må man for å kunne realisere rettigheter i et samfunn også føle anerkjennelse som medborger. Minoritetene må med andre ord også anses som norske i betydningen «en del av samfunnet» for å kunne delta på et likt grunnlag som majoriteten. Formelle rettigheter som ifølge Thun (2015, s. 203) tilhører statsborgerskap, holder ikke for å være samfunnsborger.

Videre vektlegger Thun (2015, s. 205) viktigheten av at de ansatte rundt omkring i barnehager anser forståelsen av barns medborgerskap i et kulturelt mangfoldig samfunn som et viktig tema. Barns muligheter til deltakelse vil gjennom et utvidet medborgerskapsperspektiv bli knyttet til barns sammensatte identitetsutvikling. De ansatte i barnehagen må være bevisste rundt sine egne forståelser av «norskhet» ifølge Thun (2015, s. 205), ettersom deres uttrykk omkring dette vil påvirke barnas selvoppfattelse og deres tilhørighet i fellesskapet. I det barnas syn på seg selv som samfunnsmedlemmer blir påvirket, vil også deres muligheter til deltagelse bli påvirket.

## 2.4 Kartlegging

Ved å vurdere barns språklige kompetanse, blir man bevisst på hva barnet mestrer og ikke mestrer (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 118). Er det et flerspråklig barn som kartlegges, er det nødvendig at pedagogen har kunnskap om flerspråklig utvikling, og evner å se hvordan man kan tilrettelegge for språkstimulerende aktiviteter. Det kartleggingen vil bidra med er å skape bevissthet om hva det er som kjennetegner innlæringspråket og typiske utviklingstrekk for de flerspråklige barna. Hvis vi ikke er klare på hva det er vi vil adressere, vil kartleggingsverktøyenes resultater sannsynligvis reflektere denne manglende klarheten (Cummins, 2000, s. 112).

Ved å ta i bruk kartlegging i sin praksis kan man synliggjøre læring, og det kan føre til refleksjon over språkmiljøet i barnehagen. Det å bli mer bevisst over sin egen praksis som barnehagelærer gjennom kartlegging kan være faglig utviklende for pedagogen. Et annet argument som taler for kartlegging, er at det er et sentralt verktøy for å identifisere barn som trenger ekstra tiltak (Selås, 2017, s. 148-149). For å kunne identifisere barn med forsinket eller atypisk språkutvikling mener Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 138) at barnets totale språkutvikling må tas i betraktning, altså må begge språk kartlegges. Ved det tilfelle hvor barnet er forsinket i førstespråket og andrespråket, ordproduksjonen består av få ord og forståelsen på begge språk er liten, vil det være grunn til bekymring. Faren for språkvansker som ikke blir oppdaget, vil vokse dersom ikke begge språk kartlegges systematisk og individuelt (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 144).

Med gode grunnkunnskaper om flerspråklighet kan personalet ha et godt utgangspunkt for å ha en dialog med foreldre om barnas samlede språkkompetanse. Denne dialogen kan bidra til at barnehagelærere tilegner seg kunnskap om barnas kompetanse på morsmålet (Giæver, 2014, s. 145). Barnas foreldre kan på denne måten bli en ressurs i deres barns språkutvikling. Samtidig nevner Giæver (2014, s. 145) at det advares mot å kartlegge flerspråklige barn ut fra normerte verktøy. Et kritisk blikk på verktøy er nødvendig for barnehagelærerne for å sikre at de måler det som det hevdes at skal måles. Det flerspråklige barn viser frem av kompetanse på andrespråket yter dem ikke rettferdighet ettersom de som regel kan mye mer enn de klarer å vise.

---

Flerspråklige barn er ofte overrepresentert i spesialundervisning, og det er ifølge Baker (2011, s. 348) ofte kartleggingspraksiser som er skyld i dette. Ved kartlegging av flerspråklige barn er det tre viktige aspekter i deres utvikling det er viktig å ta i betraktning: førstespråksferdigheter, andrespråksferdigheter og muligheten for en fysisk, lærings- eller atferdsmessig vanske. Denne trioen tilgjengeliggjør en mer presis og rettferdig vurdering.

Barnets kompetanse i et funksjonelt andrespråk må ikke bli sett på som barnets totale språkkompetanse (Baker, 2011, s. 348). Utviklingen av barnets førstespråk må bli vurdert for å få tegnet et helhetlig bilde av ferdighetene og ikke manglene. Det vil være nyttig for å se potensialet. Et viktig ledd i kartleggingen av flerspråklige er ifølge Baker (2011, s. 348) at det er et behov for tidlig identifisering, vurdering og inngripen. Forebygging eller innblanding blir mer effektivt ved at det skjer tidlig.

### **2.4.1 TRAS**

I oppgaven blir TRAS viet stor plass, og bakgrunnen for dette er at det er et språkkartleggingsverktøy som viser seg å være utbredt i barnehagen (Frost et al., 2011, s. 13). Det er også et verktøy som er gjenstand for kritikk, noe jeg vil komme tilbake til. Som et så sentralt verktøy for å vurdere barns språkkompetanse, blir det nødvendig å gå i dybden på dette kartleggingsverktøyet. For å få innsikt i TRAS vil jeg benytte meg av litteraturen som skal leses i forbindelse med at det tas i bruk. Boken blir av Frost et al., (2011, s. 11) omtalt som en fagbok, og det blir i hvert kapittel henvist til forskning som skal dokumentere språkets sentrale betydning for utvikling hos alle barn. I TRAS sin fagbok, setter de i lys av en undersøkelse, spørsmål om nyutdannede pedagoger mangler grunnleggende teoretisk og praktisk kunnskap for å kunne ivareta ansvaret for barns språkutvikling. Videre anser Frost et al., (2011, s. 13) TRAS som et viktig verktøy i barnehagens arbeid med å kvalitetssikre det språklige arbeidet.

TRAS står for tidlig registrering av språkutvikling og ble utviklet da det stadig ble erfart at barn med språkforsinkelser i førskolealder ikke ble oppdaget i tide. Undersøkelsene som ble gjort fant ut at barnehager var usikre på hvordan man vurderte barns språkutvikling, og hvordan de kunne legge til rette for tiltak for å sikre en god språkutvikling (Frost et al., 2011, s. 11).

Innholdet i TRAS fokuserer på åtte ulike språkområder (Frost et al., 2011, s. 13). Det blå området omhandler: samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet. Disse er knyttet til brukssiden av språket. Det røde området er bestående av språkforståelse og språklig bevissthet og representerer innholdssiden og bevisstheten om språket. Det grønne området inneholder uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon som er formsiden av språket. Tanken er at disse områdene på ulike måter skal være vevd sammen og skal utgjøre et hele i forståelsen av barns språkutvikling (Frost et al., 2011, s. 13).

TRAS bygger på et sosiokulturelt læringssyn og Vygotskijs teorier om den nærmeste utviklingszone er fundamentet for modellen. Det dynamiske samspillet mellom barn og voksen skal være naturlig støttende. Barn lærer i dialog og samspill med kompetente andre (Frost et al., 2011, s. 14). Når Vygotskij (2001, s. 15) beskriver den nærmeste utviklingszone så gjør han et skille mellom barnets faktiske utviklingsnivå og dets potensielle utviklingsnivå. Det viser til læring som allerede har tatt plass, og det viser til læring som skal skje. Det som allerede har skjedd er det barnet kan mestre på egenhånd, det potensielle er det som foregår i samarbeid med en voksen eller mer kompetent jevnaldrende (Vygotskij, 2001, s. 15). Med TRAS-sirkelen blir læringen som har skjedd, vist ved at et felt skraveres eller fargelegges helt. Ved delvis mestring eller ikke mestring vil det kunne være nødvendig å finne tiltak for videre potensiell læring.

Utviklerne av TRAS hevder at det noen ganger vil være hensiktsmessig å observere barns språk uten å relatere dette til kronologisk alder. Derfor ble det utviklet en TRAS-sirkel uten aldersinndeling som er trykket som et noteringsark med tilleggsinformasjon ved kartlegging av barn som er flerspråklige (Frost et al., 2011, s. 19). Da barnet har et kommet et stykke på vei med andrespråkutviklingen, snur de på dette, og hevder at barnet bør vurderes på lik linje som norskspråklige i samme alder (Wagner, 2011, s. 187). Sirkelen uten aldersinndeling skal da ikke benyttes i observasjonene av språkutviklingen. Dette begrunner de med at det er viktig at det legges til rette for at de flerspråklige barna skal kunne ta igjen barn med norsk som morsmål. Hvis barnet kun skal måles opp mot seg selv, omtaler de dette som misforstått snillisme, og det at et barn er flerspråklig ikke skal være noen sovepute. Den viktigste delen av et barns språkkompetanse er nemlig andrespråket, hvis det skal inn i den norske skolen (Wagner, 2011, s. 187).



---

Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 147) presenterer et ekspertutvalgs vurderinger av anbefalte kartleggingsverktøy nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2010. Selv om det er et viktig verktøy for å finne tiltak for videre språkstimulering, gir det ingen indikasjon på den totale språkkompetansen til barnet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 150). I vurderingen av TRAS viser Karlsen og Gjevikhaug til at det er lite som tilsier at dette verktøyet er egnet for flerspråklige barn med språkvansker eller underliggende språkproblemer. Likevel ser de det som egnet til å kartlegge flerspråklige barn i barnehagen hvis det tas hensyn til tre punkter: kulturell variasjon i kommunikasjonsmønster, kunnskap om andrespråklæring og flerspråklige barns situasjon (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 150).

## 2.4.2 TRAS om ordproduksjon

Majoriteten av spørsmålene tilknyttet området ordproduksjon i TRAS-sirkelen går på ordforråd, noe Wagner (2011, s. 129) trekker frem som en svært viktig del av språklæringen. En av grunnene til dette er at ordforrådets størrelse viser seg å være en god indikator på senere grammatiske ferdigheter.

En flerspråklig person vil nesten alltid bruke ett av språkene i én sammenheng, og ett annet i annen sammenheng. Faktumet er at to- eller flerspråklige barn tidvis kommer til kort i skolesammenheng på grunn av forhold som har med ordforråd og språkforståelse å gjøre (Wagner, 2011, s. 133). Igjen viser TRAS til hvor viktig denne delen er for språkinnlæringen.

Som nevnt tidligere er spørsmålene i kategorien ordproduksjon knyttet til ordforrådet. Dette kan vi se eksempler på: «*Bruker barnet substantiv fra dagliglivet*»? Substantivene er blant de første cirka 100 ordene barn tar i bruk som øker mest, og vil veldig ofte være ubøyd. «*Bruker barnet verb fra dagliglivet*»? Andelen verb er det som øker mest i andre fase av ordsputten. «*Bruker barnet spørreord som hvem, hva, hvor*»? Ved bruk av spørreord vil barnet vise at de har begynt å undre seg og stille oppklarende spørsmål (Wagner, 2011, s. 94-135). Ved å se på spørsmålene og faktaene TRAS-utviklerne legger frem virker det som de er opptatt av å se på barnets kompetanse sidestilt med det de anser som en «normal» utvikling.

### 2.4.3 TRAS om språklig bevissthet

Jørgen Frost (2011, s. 109) omtaler språklig bevissthet som et samlebegrep for det å kunne reflektere over språket. Det kan være å reflektere over ords betydning, måter å formulere setninger på og at ord noen ganger kan høres like ut fordi de rimer eller begynner på samme lyd. Dette er i tråd med det som tidligere er blitt beskrevet i teksten om språklig bevissthet språket (Wagner et al., 2008, s. 63). I barnehager er det gjerne flere språk representert, og for de barna vil det innholdsmessige være mest aktuelt (Frost, 2011, s. 110). Da er det viktig å snakke om hva ordene betyr og hvilke ord som kan bety det samme. Ved å snakke om hvordan språklydene uttales vil språkets form bli fokusert. Dette er noen av grunnene til at Frost mener det er viktig å reflektere over og leke med språket.

Når Frost (2011, s. 112) omtaler spørsmålene i TRAS-sirkelen som handler om språklig bevissthet forteller han om hva barn normalt viser interesse for. Normalt sett viser barn interesse for rim og regler, bildebøker, og Frost hevder at denne interessen er en viktig indikator ved barnets 2-3 års alder. Når barnet er 3-4 år vil TRAS-sirkelen vise om barnet husker noen av rimene, reglene og barnesangene. Et barn som husker dette mener Frost (2011, s. 112) viser at barnet har rettet oppmerksomheten mot språket, og det er et avgjørende poeng i den videre språkutviklingen.

Interesse blir et nøkkelord under beskrivelsen av spørsmålene. Det blir omtalt at interessen viser at barnet er på vei innenfor det gitte området. Ved laber interesse blir det viktig å legge til rette for at barnet blir tatt med i smågrupper med barn de er trygge med, og hvor det ikke er et press om å delta aktivt (Frost, 2011, s. 115).

### 2.4.4 TRAS om språkforståelse

Språkforståelsen kommer før talespråket og det er viktig å skille mellom språkforståelse og talespråk (Horn, 2011, s. 93). En forsinket taleutvikling i toårsalder er ikke alene grunn til bekymring hvis barna tar igjen dette før de tre år. Det klare risikotegnet er derimot når barnet også viser dårlig språkforståelse ved to år (Horn, 2011, s. 94). Grunnen til dette er at språkforståelsen selve grunnlaget for videre språkutvikling, og en eventuell forsinkelse må avklares så tidlig som mulig for at man skal kunne legge forholdene til rette for en bedre språkutvikling.

---

Ifølge Horn (2011, s. 94) er det utfordrende å skille mellom hva som er språkforståelse og hva som er situasjonsforståelse, og barnets tale har det vært mye enklere å nedtegne ettersom det er noe man hører. Skal man vurdere et barns språk, er det viktig å innhente opplysninger om både språkforståelse og tale, fordi det ikke nødvendigvis er samsvar mellom disse språkaspektene.

Horn (2011, s. 96) hevder at når det gjelder utvikling av barnets språkforståelse så handler det om at barn tar i bruk ulike strategier, og ordene definerer og utfyller hverandre. Ved at de lærer nye ord og begreper vil språkforståelsen øke. Språkforståelsen vil øke fordi det skjer en endring i betydningsinnholdet i de gamle ordene. Altså vil barna utvikle forståelsen av et begrep ved at begrepet får ny mening, men dette forutsetter opplevelse og nye erfaringer gjennom handling og bruk av forskjellige sanser (Horn, 2011, s. 96). Dette vil være med å gjøre ordene til meningsfulle begreper.

Det er ikke en enkel oppgave å vurdere et barns språkforståelse, og Horn (2011, s. 99) hevder at en slik vurdering bare kan foregå ved å tolke et barns reaksjon på en språkhandling. Spørsmålene i TRAS-skjemaet er det tydelig å se er utformet med dette i bakhodet. Det første spørsmålet i den innerste sirkelen er: «kan barnet peke ut dagligdagse gjenstander»? Det er et ønske om at dette blir observert i naturlige situasjoner og at det er gjenstander en mener det er naturlig barna kjenner til (Horn, 2011, s. 99). Hva som er naturlige situasjoner og naturlige gjenstander for barna å kjenne til blir ikke gått nærmere inn på.

Ser vi på det tredje spørsmålet i den midterste sirkelen er det: «forstår barnet minst 3-4 fargenavn»? (Horn, 2011, s. 100). Under omtalen av spørsmålet kan det ifølge Horn (2011, s. 101) være stor forskjell mellom barnas interesse for og forståelse av fargenavn. Videre blir det fortalt at hvis barnet kan navn på farger, vil barnet ha en forståelse av relasjonsord. Språkforståelse er ikke å bare kunne mange løse ord, men å forstå ord som er bundet sammen, slik at ordene er med å definere hverandre.

### **2.4.5 Kritiske stemmer mot kartlegging og TRAS**

Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2012, s. 24) er to kritiske stemmer i debatten om kartlegging. De ser at det finnes gode intensjoner knyttet til ønske om å kartlegge alle barn. De mener derimot at argumentene for en slik kartlegging er lite konkrete. Ved å pålegge barnehagelærerne å kartlegge barn ut fra standardiserte verktøy, vil det bli mer styring og

kontroll av barnehagens arbeid og barnas liv (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 15-16). Tiden med barna snevres inn gjennom mer arbeid med dokumentasjon og papirflytting.

Virkemidlene som blir tatt i bruk er standardløsninger som alle barn er ment å passe inn i. Pettersvold & Østrem (2012, s. 19) hevder at kartlegging gjennom standardiserte verktøy først og fremst handler om jakten på det normale barnet. Hvor det er ønskelig å oppdage avvikene tidligst mulig for å kunne sette inn målrettede tiltak for å få flest mulig barn til å passe inn i standarden. Barnehagens egentlige formål: å fremme demokrati og fellesskap, møte barn med respekt, og anerkjennelse av barndommens egenverdi, blir lagt til side for standarden.

Forflytter vi oss til Pettersvold og Østrem (2012, s. 54) sin kritikk av TRAS-skjemaet går noe av kritikken ut på at TRAS sin definisjon av normale barn virker å favorisere barn som innordner seg og tilpasser seg voksnes normer. De voksnes definisjonsmakt blir ikke problematisert, og dette blir tydelig under eksemplet som sier at et barn skal kunne leke uten å forstyrre andre. Noe som kan være initiativ eller forsøk på å oppnå kontakt kan fra de voksnes perspektiv blir ansett som forstyrrelser. Videre problematiseres tidsbruken personalet bruker på å fylle ut TRAS-skjemaet (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 54-55). Det kommer frem i en evaluering av ulike språkkartleggingsverktøy at det brukes 8-9 minutter på å fylle ut TRAS-skjemaet for hvert enkelt barn.

Ifølge Pettersvold og Østrem (2012, s. 47) kan det se ut til at barnehagelærernes manglende kompetanse er det aller viktigste salgsargumentet for produsentene av kartleggingsmateriell, og at deres utdanning ikke blir tillagt noen verdi i forbindelse med språkutvikling. Ifølge Pettersvold og Østrem (2012, s. 46) er dette bevis på manglende tillit barnehagelærerne.

Gunnhild Kvåle (2018, s. 26) har foretatt en kritisk analyse av TRAS som multimodal tekst og finner at TRAS-skjemaet gir lite rom for faglig skjønnsutøvelse. En multimodal tekst henvender seg til leseren på flere måter og i TRAS sitt til tilfelle henvender de seg til leseren via skrift, typografi, farger, fotografi, grafikk, diagram og tall (Kvåle, 2018, s. 14).

Personalet som skal ta i bruk TRAS blir heller ikke adressert som kompetente fagpersoner, men blir nærmere tiltalt som barn som trenger strenge regler og koselig pynt for å foreta vurderinger.

---

Ifølge Giæver (2014, s. 146) ligger det store begrensninger i kartleggings skjemaer som ignorerer morsmålet. Ved kartlegging av barnas norske språk gis det ingen informasjon om hvordan personalet kan bygge på det barnet kan fra før, vedrørende utvikling av andrespråket. Spørsmål i skjemaene stilles i en norsk kontekst som ikke vil skille mellom om det er barnet som ikke mestrer eller om det er forholdene i barnehagen som ikke holder mål.

Liv Gjems (2010, s. 177) hevder at kartleggings skjema ofte er utviklet av med pedagoger som innehar en spisskompetanse på det området kartleggingen skal dekke, men at det gir lite informasjon til barnehagelærere om hvordan de kan tilrettelegge for pedagogisk arbeid med barna. Ved innhenting av informasjon om et barns språk bør en forutsetning være at de innehar grundig kunnskap om grunnleggende språkarbeid med barn.

#### **2.4.6 Lær meg norsk før skolestart!**

Dette er et samarbeidsprosjekt mellom Bydel Bjerke og to lærere fra barnehagelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo. Målet for prosjektet var å utvikle metoder verktøy som egner seg for systematisk språkarbeid i flerspråklige barnehager (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 14). Et annet mål for prosjektet var å utvikle et kartleggingsverktøy som evnet å fange opp de språklige ferdighetene hos barna, og være et verktøy som personalet kunne bruke for å se om tiltakene de satte i gang virket positivt for barnet. Dette verktøyet ble kalt *Språkpermen*, og innholdet inkluderte skjemaer med spørsmål omkring lesestundene og det som utviklet ut fra disse. Personalet skulle også legge inn materiale som var relevant, det kunne være små fortellinger fra barnets side, ting de bemerket. Oversikt over hvilke bøker, sanger, rim og regler de hadde blitt eksponert for skulle også bli lagt inn i skjemaet (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 17-18).

Det var ønsket å fange bredden i barnas språklige bidrag og derfor ble det inkludert detaljerte spørsmål til hver av kartleggingsområdene. Dette veileder personalet i hva de skal se etter (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 18). *Språkpermen* er ikke utviklet for å identifisere spesielle språkvansker, men det er grunn til å tro at ved bruk av den systematiske oppfølgingen av barna, vil oppdage barn med eventuelle språkvansker (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 24). Barnet skal ikke måles opp mot en norm fordi det enkelte barns progresjon vil variere etter deres bakgrunn og tidligere språkerfaringer. Det er en tankegang i dette prosjektet at kartleggingen skal yte barnet rettferdighet. Pettersvold og Østrem (2012, s. 50) forteller om

risikoen ved å skape en urimelig trang mal for hva et er normalt barn er. Det kan se ut til at *Språkpermen* forsøker å unngå en slik mal ved at de ikke skal måles opp mot en norm.

Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 148) omtaler dette verktøyet som en metode som består i arbeide systematisk med boklesing, fortelling og boksamtaler i smågrupper. Videre forteller de at det er språkmiljøet som skal endres slik at det tilpasses for at alle barn kan gjøre varierte erfaringer med språk. Det er flerspråklige barn i barnehagen som det hovedsakelig fokuseres på, og i samspill med foreldrene forsøker man å finne ut mest mulig om barnets morsmålsutvikling (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 149).

Kunnskapsdepartementets ekspertutvalg vurderte *Språkpermen* til å være godt egnet til kartlegging av flerspråklige barns språkferdigheter, men at registreringen av morsmålsferdigheter inneholder en svakhet. De ønsket en kolonne i skjemaet hvor man kunne registrere observasjoner på morsmålet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 149).

Margrethe Sandvik og Marit Spurkland (2012, s. 21) skriver i en evaluering av prosjektet at erfaringene som er gjort nesten er entydig positive. Resultatene viste at de språklige fokusbarna utviklet språkferdigheter på et slikt nivå at de ikke trengte noen form for ekstra språkstøtte da de kom til skolen. De minoritetsspråklige fokusbarna skåret jevnt med, eller over gjennomsnittet i klassen sin. Områdene det gjaldt var lytteforståelse, riming, oppfatning av forlyd i ord, og antall fonemer. Ifølge Sandvik og Spurkland (2012, s. 21) var det ingen av disse barna som kunne mye norsk før de kom i barnehagen.

#### **2.4.7 Lær meg norsk før skolestart - hvorfor kartlegging**

Sandvik og Spurkland (2012, s. 115) har viet et kapittel til hvorfor de mener barnehagen bør ha et kartleggingsverktøy for språk. Dersom personalet i barnehagen er usikre på om de skal kartlegge språkferdigheter, mener de at deres kapittel vil bidra med argumenter til hvorfor man skal gjøre det. Et av argumentene Sandvik og Spurkland (2012, s. 118) tilbyr usikre barnehagelærere, er at kartlegging synliggjør barnets læring. Under en vurdering av barns språklige kompetanse vil man bli bevisst på hva barnet mestrer og ikke mestrer. Et barn med et annet morsmål enn norsk fordrer at pedagogen innehar kunnskap om flerspråklig utvikling, og evner å se hvordan det kan tilrettelegges for språkstimulerende aktiviteter. Kartleggingen vil da være med på å skape bevissthet rundt det som kjennetegner innlærerspråket og hva som vil være typiske utviklingstrekk for flerspråklige barn. I deres

---

argumentasjon legger de vekt på at det er viktig å hjelpe barnet til å se sin egen utvikling og sin egen læring (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 118).

Ved å benytte seg av kartlegging i den pedagogiske praksisen kan man få et verktøy for å planlegge virksomheten og for å vurdere den (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 119). Det hevdes at kartlegging fører til refleksjon over språkmiljøet i barnehagen. Slike refleksjoner på den pedagogiske praksisen sikrer utviklingen av ny kunnskap, og bevisstheten til dem som arbeider språk og dokumentasjon av språklige aktiviteter øker. En kartlegging som sentrerer seg rundt samhandling med andre barn og voksne kan føre til et fokus på hvilke rammer som må være til stede i et språkmiljø som skal være godt og stimulerende (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 119).

Videre blir det argumentert for at kartlegging bidrar til å lette det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 119). Kartlegging gir deg informasjon om barnets ståsted, og er ensbetydende med å planlegge for barnas språklige utvikling. Informasjonen kartleggingen gir, bør brukes i den pedagogiske planleggingen. Altså vil denne informasjonen være med på å forenkle den pedagogiske planleggingen hvis man benytter seg av den. Sandvik og Spurkland (2012, s. 120) mener det er viktig at dokumentasjon og kartlegging ikke oppleves som en byrde, og det er viktig å forstå hvordan det kan lette den pedagogiske planleggingen.

Kartlegging blir også sett på som et middel for å lette samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 122). Gjennom kartleggingen kan foreldre og foresatte bli delaktige i barnets hverdag i barnehagen. Denne dokumentasjonen kan for hjemmet bli gjenstand for samtale og refleksjon med barnet om hendelser i barnehagen. Kartlegging kan bringe frem informasjon som vil være relevant for utviklingssamtaler og foreldremøter ved at det gir konkrete eksempler på hva barnet gjort (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 122-123).

Språkpermen tilbyr systematiske opplysninger og vurderinger av det enkelte barnet og språkmiljøet i barnehagen (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 123). Den gir dokumentasjon av det systematiske arbeidet til barnehagen med språkstimulering og litteratur.

## 3. Metode

Dette kapittelet vil redegjøre for det kvalitative designet med intervju som metode. Valget av metode falt på kvalitativ forskningsmetode, ettersom jeg så den som best egnet til å kunne gi gode svar på problemstillingen. Redegjørelsen vil gi informasjon om viktige valg tatt innenfor forskningsstrategi, datainnsamling, databehandling, og beskrive undersøkelsens kvalitet. Til slutt vil det bli redegjort for etiske betraktninger som er viktige å gjøre seg innenfor kvalitativ forskning.

### 3.1 Forskningsstrategi

Målet med denne studien var å finne ut hva barnehagelærere vektlegger i deres språklige vurderinger av flerspråklige barn. Den kvalitative forskningsmetoden er mest relevant for å besvare denne problemstillingen, da det krever at man prater med de enkelte barnehagelærere for å undersøke deres egne erfaringer og forståelser. For å beskrive forskningsstrategien vil dette underkapittelet ta for seg kvalitativ forskningsmetode, fenomenologi, det kvalitative forskningsintervjuet, min førforståelse, intervjuerens rolle og intervjuutvalget.

#### 3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode. Aksel Tjora (2017, s. 15) hevder denne forskningsmetoden tillater å komme tett på dem man forsker på. I mitt tilfelle vil dette skje i form av informanter som lar seg intervju. Informantene vil gi tilgang til barnehagefeltet, samt deres egne erfaringer og forståelser omkring språkvurderinger av flerspråklige barn. Denne nærheten som Tjora beskriver gjør forskningen spennende og intens, men det kan også by på utfordringer. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) er kvalitative metoder mer fleksible enn de kvantitative metodene, og deltakerne har i større grad mulighet til å svare mer utfyllende og mer detaljrikt. Dette var en avgjørende faktor i valg av metode. For å kunne forstå hva barnehagelærere vektlegger i deres vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling, er det nødvendig å velge en metode som tillater meg å få innsyn i deres egne erfaringer.

Det kan være at man ser seg nødt til å justere prosjektet sitt i møtet med feltet. Tjora (2017, s. 15) nevner et grep man kan gjøre for å komme i forkant av slike utfordringer. Ved å



---

innhente teori relativt tidlig i prosjektet vil man ha mulighet til å justere bruken av teori og perspektiver til det som peker seg ut som interessant i dataanalysen. Det er et utgangspunkt jeg vil forsøke å jobbe etter. På den måten vil ikke disse utfordringene som oppstår i møte med feltet føles overveldende. Dette er faktorer som gir meg tro på at det er den beste metoden for å forske på min problemstilling.

### 3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien er en erfaringsbasert filosofi, men erfaringsbegrepet knyttet til fenomenologien, skiller seg fra positivismen som begrenser seg til sansninger (Jakobsen, 2021, s. 109). I fenomenologien får det menneskelige subjektet plass, subjektets fortolkninger, perspektiver og «fordommer» blir tatt hensyn til. I denne oppgaven er det nettopp dette som blir undersøkt. Informantenes egne vurderinger og erfaringer knyttet til vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling er det som er av interesse.

Skal vi forstå hvorfor folk gjør det de gjør, er vi nødt til å se det fra deres eget perspektiv (Jakobsen, 2021, s. 112). Individet og deres subjektive oppfatninger blir lagt vekt på for å forstå mennesker og deres handlinger. Dette innebærer at jeg selv må kunne ta utgangspunkt i deres eget perspektiv for å kunne tilegne meg en forståelse for deres tanker og handlinger. Samtidig hevder Trond Gansmo Jakobsen (2021, s. 112) at kritikken mot fenomenologien går ut på at den er for sterkt subjektorientert, kunnskapen blir for subjektorientert. I denne oppgaven ser jeg det som nødvendig at det legges stor vekt på subjektet. Det er barnehagelærerne som benytter seg av språkkartleggingsverktøyene i barnehagen, og de sitter inne med erfaringer og opplevelser som vil være verdifulle når man vurderer bruken av dem på flerspråklige barn.

Ifølge Jakobsen (2021, s. 260) springer den kvalitative metoden ut ifra fenomenologien og hermeneutikken. Skal vi evne å forstå det mennesker tenker og tror, er vi selv nødt til å forstå det de selv mener om det de gjør. Den konteksten og kulturen de er en del av, er vi nødt til å forstå, og dybdeintervju blir gjerne brukt til dette. Hvordan de forstår sin egen situasjon i konkrete samfunnsmessige sammenhenger er poenget (Jakobsen, 2021, s. 260). Dette er ting jeg vil søke etter å forstå i min forskning, og ser det som helt essensielt for å kunne forstå deres erfaringer med språklige vurderinger av flerspråklige barn. Ved at jeg selv er barnehagelærer vil utgangspunktet være godt for å klare dette, men det er viktig at mine

egne erfaringer og vurderinger ikke påvirker samspillet i den grad at det får for stor innflytelse på informantenes svar.

### 3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju

Intervjuing er ifølge Tjora (2017, s. 113) det mest utbredte innsamlingsmetoden innenfor den kvalitative forskningen, og semistrukturerte eller dybdeintervju er særlig populære. I et slikt intervju forsøker man å skape en relativt fri samtale som omhandler noen temaer forskeren har forberedt i forkant. Hensikten er å få informanten til å reflektere over sine egne erfaringer og meninger tilknyttet det aktuelle temaet. Det er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 42) beskrivelse vedrørende kvalitative forskningsintervju. De hevder formålet er å forstå sider ved informantenes dagligliv, fra deres eget perspektiv. I forkant av intervjuene har jeg forberedt temaer som jeg ønsker at intervjuet skal rettes mot. Disse temaene er flerspråklighet, inkludering, språkstimulering og kartlegging. Altså er jeg ute etter å få informantene til å reflektere rundt sine egne erfaringer om disse temaene i intervjuet. For å få dette til, vil intervjuet være utformet som et semistrukturert intervju. Noe jeg vil komme tilbake til når intervjuguiden blir nærmere beskrevet.

Det benyttes åpne spørsmål for å få informanten til å gå i dybden der de har mye på hjertet (Tjora, 2017, s. 114). Her vil det også tillates digresjoner fra informantens side, og på den måten viser den kvalitative metoden sine egenskaper i form av dens fleksibilitet. Denne fleksibiliteten kan åpne opp for temaer forskeren ikke hadde tenkt på og som kan vise seg relevant for forskningen. I intervjuene har jeg noen spørsmål jeg anser som relativt åpne, og hvor jeg ikke var opptatt av at svarene skulle peke i en viss retning. Spørsmålet «Hva anser du som flerspråklighet i barnehagen?» er et eksempel på dette. Tanken bak spørsmålet var å være åpen for de ulike retningene svarene kunne ta. Etersom spørsmålet i mine øyne er relativt åpent, var det rimelig å anta at svarene til informantene kunne peke i forskjellige retninger.

Der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer brukes gjerne dybdeintervju, og i et slikt intervju vil man søke å forstå informantens opplevelser og hvordan informanten reflekterer over dette (Tjora, 2017, s. 114). Dette er et mål jeg har for mine intervju og ser på dette som en viktig del å mestre for mitt prosjekt. Informantenes egne erfaringer og refleksjoner blir viktig for å tilegne meg innsikt i praksisfeltets erfaringer omkring flerspråklighet i barnehagen. For å få tak i disse refleksjonene, krever det av meg som

---

intervjuer å klare å fange opp når det vil være behov for mer utfyllende svar, for å kunne virkelig forstå hvorfor informantene tenker som de gjør.

Ettersom kvalitative forskningsintervju er valgt som metode for datainnsamling vil det være naturlig å se på vanlige innvendinger som rettes mot intervju produsert kunnskap. En vanlig innvending ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 198) er: «Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke vitenskapelig, men avspeiler bare vanlig, sunn fornuft.» Det er ingen absolutt definisjon på vitenskap som kan bestemme om man beskrive intervjuet som vitenskapelig eller ikke vitenskapelig. Barnehagelærere vil i kraft av sitt yrke være av stor interesse for oppgavens formål. De er i mine øyne de som er best kvalifisert til å kunne gi meg svar på det jeg søker etter.

En annen vanlig innvending hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 199) er: «Intervjuet er ikke en vitenskapelig metode, fordi det er for personavhengig.» Det kan tenkes at kritikken her går utpå at metoden stiller store krav til intervjuerens kvaliteter. Intervjueren blir hovedredskapet i innhenting av kunnskap og vil derfor ha stor påvirkningskraft (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). I mine øyne blir min egen førforståelse viktig å være bevisst for ikke å styrke kredibiliteten til denne innvendingen. Det må gjøres ved å ikke la det påvirke samspillet mellom meg som intervjuer og informanten.

Da Kvale og Brinkmann (2015, s. 200) skal trekke frem intervjuets styrke er det intervjuets privilegerte tilgang til objektets dagligverden de fremhever. Altså vil intervjuet gjennom informanten gi meg tilgang til feltet eller temaet jeg forsker på. Der vil min rolle som intervjuer få stor betydning ettersom forskeren er det mest følsomme redskapet som kan utforske menneskelige betydninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200).

### **3.1.4 Intervjuutvalget**

For å rekruttere informanter har jeg søkt hjelp av min leder som har et bredere nettverk enn meg selv. En utfordring for min del ville vært å rekruttere informanter jeg ikke hadde noen form for kjennskap til på forhånd, og jeg var bevisst på at jeg ikke ville kjenne informantene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) hevder nære personlige samspill med informantene kan påvirke dem, og forskeren kan risikere å identifisere seg med deltakerne på en måte som gjør det vanskelig å opprettholde en profesjonell avstand. Dette ville i mine øyne ha påvirket intervjuet i så stor grad at dette ikke var aktuelt som noe annet enn en nødløsning. Et nært

personlig samspill med deltakerne ville i mine øyne kunne rokke ved forskningen pålitelighet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) hevder man skal intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite. Hvis antallet er for lite vil det bli vanskelig å generalisere, hvis antallet er for stort vil tiden til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene bli knapp. I mitt valg av antall informanter ble tidsfaktoren viktig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 149) vil at man i den kvalitative forskningen har muligheten til å foreta grundige analyser, og ved å ikke ha for mange informanter vil det gjøre forskningen mye lettere håndterlig for studenter. Hva som er for mange, og hva som er for lite er som tidligere nevnt vanskelig å definere. Valget om antall informanter ble tatt i samråd med min veileder og vi kom frem til at 4 informanter ville oppfylle ønsket om muligheten til en grundig analyse, men også ha nok data til oppgaven.

Min leder satte meg i kontakt med fire pedagogiske ledere i ulike barnehager, og blant disse finnes det både menn og kvinner. Disse informantene vil i kraft av sitt yrke kunne ha et grunnlag for å uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet, noe som er hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjuer (Tjora, 2017, s. 130). Informantene er ikke tilfeldig utplukket, og vi kan kalle det for et strategisk utvalg. Det var viktig for meg at de arbeider som pedagogiske ledere og har et overordnet pedagogisk ansvar. Samtidig er ikke mitt eget nettverk det som strekker seg bredest, så muligheten for å være veldig kresen i mitt valg av informanter var ikke til stede. Likevel har informantene den bakgrunnen jeg søkte etter ved at de innehar en viss rolle, ettersom min leder tok hensyn til dette da hun benyttet seg av sitt eget nettverk.

Videre følger en kort presentasjon av intervjuutvalget. Av hensyn til informantenes anonymitet vil de få et nummer som kjennetegn, og kjønn blir ikke lagt frem da det ikke vil være relevant å avsløre. Utvalget består av kun fire informanter, og det er derfor heller ikke hensiktsmessig å se etter om det er noe forskjell i for eksempel menn og kvinners praksis. Utvalget blir for lite til å være representativt.

Informant 1 (52) arbeider som pedagogisk leder i en stor barnehage og har jobbet i barnehage i 30 år. Barnehagen har gjennom årene hatt mange flerspråklige barn og har det også den dag i dag. Det er også en del barn som har felles morsmål.

---

Informant 2 (45) arbeider som pedagogisk leder i en liten barnehage og har jobbet i barnehage i 20 år. Barnehagen har få flerspråklige barn.

Informant 3 (45) arbeider som pedagogisk leder i en mellomstor barnehage og har jobbet i barnehage i 21 år. Barnehagen har gjennom årene hatt varierende antall flerspråklige barn, og har i øyeblikket en del flerspråklige barn.

Informant 4 (31) arbeider som pedagogisk leder i en mellomstor barnehage og har jobbet i barnehage i 10 år. Barnehagen har en del flerspråklige barn og har gjennom årene også hatt det.

Oppsummert består utvalget av erfarne barnehagelærere som har godt med fartstid i yrket. Alle informantene har erfaring i fra arbeid med flerspråklige barn, men det er varierende i hvor stor del av barnegruppen de flerspråklige barna utgjør. Det vil kunne gi innsikt i hvordan det påvirker deres arbeid med flerspråklige barn.

### **3.1.5 Intervjuerens rolle**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) hevder personen som gjennomfører intervjuene er selve forskningsinstrumentet. For å kunne gjennomføre et godt intervju er det nødvendig å være ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon. I mitt tilfelle anser jeg meg som godt kvalifisert innenfor emnet intervjuet handler. Store deler av disse kvalifikasjonene stammer i fra skolegang og erfaring fra arbeidslivet. Disse delene har hver for seg gitt meg teoretisk og praktisk kunnskap om flerspråklighet i barnehagen.

I selve intervjuet må intervjueren ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) kontinuerlig ta valg, valg som må foregå raskt. Disse valgene dreier seg om hva de skal spørres om, hvordan det skal spørres om, og intervjueren må også velge hvilke svar som skal tolkes – og ikke tolkes. Nok en gang understrekes det at intervjueren må være kunnskapsrik innenfor temaet som undersøke, men det kreves også at intervjueren mestrer samtalemessige ferdigheter og være språklig dyktig. Dette hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) er viktig for å kunne hjelpe informantene til å uttrykke sine egne fortellinger. Dette er ferdigheter jeg mener jeg har iboende i meg, men det er nødvendig for min egen del å ta høyde for at nervøsitet kan påvirke disse ferdighetene. Et viktig ledd for å begrense denne nervøsiteten er gode forberedelser. Gode forberedelser vil hjelpe meg i å ta beslutninger på hva som bør følges opp eller ikke, og for å kunne gå inn i intervjuet med en viss ro over meg.

Et annet kriterium som Kvale og Brinkmann presenterer (2015, s. 196) er at den som intervjuer må være strukturerende. Innenfor dette legger de presentasjon av formålet med intervjuet, at man skisserer fremgangsmåten. Informanten kan også spørres om de har noen spørsmål i forbindelse med situasjonen. Formålet med intervjuet blir presentert i samtykkeskjema som informantene blir tilsendt. Det vil også være naturlig for min del å spørre om det er noe de lurte på, ettersom samtykkeskjema kanskje ikke gir informasjon om det de skulle lure på.

Det at intervjueren vet hva han eller hun ønsker å finne ut er viktig og derfor bør intervjueren evne å være styrende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). For å få til dette må jeg kjenne til formålet med intervjuet, og vite hva som er viktig å innhente kunnskap om. Dette innebærer at jeg kontrollerer intervjuet og ikke er redd for å avbryte intervjupersonens digresjoner. Dette anser jeg som en viktig del av intervjuet ettersom hva jeg får ut av intervjuet vil til dels være avhengig av hvordan intervjuet blir styrt. I mitt tilfelle må intervjuene gå i den retning at jeg får godt med datamateriale som omhandler språkvurderinger av flerspråklige barn. Samtidig vil det være viktig å ikke være for låst til hvor intervjuet tar veien. Noen av digresjonene vil være viktig å ta høyde for at kan åpne øynene mine for temaer som kan være aktuelle å forfølge videre. Derfor vil jeg prøve å unngå å ha et fullstendig tunnelsyn for hvilken retning det vil være nødvendig å styre intervjuet. Dette ser jeg i tråd med et annet kriterium Kvale og Brinkmann (2015, s. 196) hevder er en viktig kvalifikasjon, nemlig det å være åpen. Det vil innebære å oppfatte hvilke deler av intervjuemnet som er viktig for informanten. Derfor må man være åpen for nye sider som blir introdusert av informanten, og følge disse sidene opp.

### **3.1.6 Min førforståelse**

Samme hendelse kan oppleves på forskjellige måter og man kan ha forskjellige forhåndsoppfatninger om samme fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Dataene som samles inn er avhengig av som er forskerens interesse eller fokus, og jeg må være bevisst min egen førforståelse. Min førforståelse vil kunne påvirke hva jeg observerer eller hvordan jeg tolker dataen jeg går i møte. Dataen som blir brukt og presentert vil bli tolket etter mine forhåndsoppfatninger og jeg som forsker tillegger mest vekt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). En fare kan med andre ord være at min førforståelse påvirker i så stor grad, at jeg i tolkningen av data er farget av mitt eget synspunkt, og at jeg kun er ute å forsterke mitt eget standpunkt. Altså vil det i praksis bety at jeg leter etter data som bekrefter

---

mine oppfatninger og synspunkt. Der er derfor viktig å være åpen omkring førforståelsen hevder Tjora (2017, s. 235), og samtidig være forberedt på å justere denne.

Som barnehagelærer vil jeg ta med kunnskap og arbeidserfaring inn i prosjektet. Det er to faktorer som veier tungt inn i mine refleksjoner rundt tema som er gjenstand for debatt. Debatten rundt språkkartleggingsverktøy er nokså polarisert, og jeg ser det nødvendig å avklare min egen posisjon rundt dette temaet. Det er en posisjon som for min del stadig skifter ståsted, og jeg er verken sterkt imot eller sterkt for. Jeg har opplevd selv at en språkkartlegging kan hjelpe med å tydeliggjøre hvilke områder vi som barnehagelærere kan tilrettelegge for språkstimulering, men en del av meg ønsker at dette er noe vi kan evne å gjøre uten bruk av språkkartleggingsverktøy. Det handler om et ønske at barnehagelærere skal tørre å stole på sin egen kompetanse. Dette kan omtales som en del av min førforståelse, og som Tjora (2017, 235) hevder, kan det betraktes som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene. Et eksempel på at det kan betraktes som støy er at jeg får et behov for å forsvare mitt ståsted i møte med informantene. I den kvalitative forskningen vil det aldri eksistere en fullstendig nøytralitet, og førforståelsen betraktes heller som en helt nødvendig ressurs. Som barnehagelærer er jeg klar over at det å vurdere flerspråklige barns språkutvikling ikke er en enkel oppgave. Det er en del av min førforståelse og jeg vil i møte med informantene og datamaterialet ha dette med meg.

## 3.2 Datainnsamling

Videre vil det i dette underkapittelet blir gjort rede for hvordan oppgaven datamateriale er blitt samlet inn. Det vil innebære at utarbeidelsen av intervjuguiden vil bli beskrevet, testintervjuet og selve gjennomføringen av intervjuet vil også bli redegjort for.

### 3.2.1 Intervjuguiden

Selve intervjuguiden kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) inneholde noen temaer som skal dekkes. Slik er det i mitt tilfelle, ved at flerspråklighet, inkludering, språkstimulering og kartlegging er temaer som skal berøres i intervjuene. Det er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) beskriver det semistrukturerte intervjuet som. Jeg forholdt meg til intervjuguiden og dens forslag til spørsmål for å sikre at det ville bli produsert datamateriale som ville være relevant. Temaene er relativt store, og på grunn av deres størrelse var det muligheter for å oppdage nye perspektiver innenfor temaene.

Intervjuguiden ble utarbeidet i samspill med min veileder, og det var godt å ha en sparringspartner i denne prosessen. Det var utfordrende å begrense spørsmålene, men veilederen min åpnet øynene for at mange av spørsmålene ville gi relativt like svar. Ettersom mange av spørsmålene i de første utkastene var nært beslektet, ble en del av løsningen å ha disse spørsmålene med seg som eventuelle oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene vil bli aktuelle hvis spørsmålene i intervjuguiden ikke ga utfyllende nok svar.

Vi fikk snevret intervjuguiden ned til 12 spørsmål hvor de 3 første spørsmålene er såkalte oppvarmingsspørsmål. Dette er ment å være enkle, konkrete spørsmål hvor det ikke stilles store krav til refleksjon (Tjora, 2017, s. 145). Oppvarmingsspørsmålene retter seg mot informantenes arbeidserfaring og søker et innblikk i deres nåværende arbeidsplass. Tjora (2017, s. 146) nevner at dette kan være med på å skape en trygghet hos informanten om at de behersker situasjonen. På den måten ønsker jeg at informantene skal senke skuldrene i intervjusituasjonen og ser dette som et godt grunnlag for å skape en god relasjon til spørsmålene som krever mer refleksjon.

Det som utgjør kjernen i intervjuet er refleksjonsspørsmålene, og her kan informanten gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet (Tjora, 2017, s. 146). For å komme i dybden kan det være at noen informanter trenger oppfølgingsspørsmål, eller omformuleringer. Det er her de tidligere utkastene som er nevnt, kommer inn. Samtidig vil det være en balansegang mellom å stille oppfølgingsspørsmål, men også gi informantene god nok tid til å svare.

Avslutningsvis stiller jeg spørsmål om informantene vil legge til noe, og om det er noe de lurer på med tanke på prosessen videre. Tjora (2017, s. 146) forteller at avrundingen gjerne normaliserer forholdet mellom intervjueren og informanten. Det vil også legges vekt på at avslutningsstemningen er god, og at eventuelle spørsmål som skulle oppstå i ettertid vil kunne tas på telefon om nødvendig (Tjora, 2017, s. 147). I ettertid har det ikke oppstått noen spørsmål fra deltakerne, noe som kan være et tegn på at informasjonen de er blitt gitt, har vært tilfredsstillende.

### **3.2.2 Testintervju**

For å få øvet på selve intervjusituasjonen anbefaler Christoffersen og Johannessen (2012, s. 84) å gjennomføre noen testintervju. Dette vil hjelpe intervjueren å håndtere ulike svar, og om teknikken som blir anvendt egner seg for å få svar på spørsmålene som stilles. Dette var et tips jeg valgte å benytte meg av. For å gjøre svarene realistiske ville jeg intervju noen



---

som kjenner igjen tematikken. Det ble derfor gjennomført et testintervju med en kollega. På noen av de mer åpne spørsmålene var det vanskelig å være forberedt på de ulike svarene man kunne forvente å få. Dette opplevde jeg i testintervjuet, og det sørget for at jeg ville forberede meg grundigere til disse spørsmålene da intervjuene fant sted. Det var også en god øvelse i å være min egen førforståelse bevisst. En annen viktig erfaring det ga meg, var at teknologien som ble benyttet fungerte, og at intervjuet i sin helhet fungerte.

I testintervjuet erfarte jeg at temaet inkludering var en del av intervjuet som ble relativt mye raskere ferdig enn de andre temaene. I gjennomgangen av intervjuet merket jeg at svarene i dette temaet var en del kortere sammenlignet med de andre, og at jeg stilte færre oppfølgingsspørsmål. Det var poenger jeg som intervjuer overså, eller ikke valgte å følge opp. Det gjorde meg oppmerksom på at jeg var litt «av» i denne delen intervjuet, og at denne delen muligens krevde mer oppfølgingsspørsmål.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervju**

En utfordring som oppstod underveis var å få gjennomført intervjuene til avtalt tid. Dette var årsaker som var utenfor informantenes og min egen kontroll. Ved et par anledninger måtte intervjuene bli flyttet til senere tidspunkt, noe som forsinket prosessen videre. Allikevel må det sies at informantene var svært åpne og var fleksible så langt det lot seg gjøre i å avtale nye tidspunkt.

Det ble i alt gjennomført fire intervju og alle fant sted på deres respektive arbeidsplasser. Det er ifølge Tjora (2017, s. 121) et virkemiddel for å skape en avslappet stemning. Det er et sted informanten føler seg trygg og det er vanlig praksis dersom undersøkelsen er knyttet til deres arbeid. Jeg var også opptatt av at deres tidsbruk på dette ikke skulle føre til at det ble et heft for dem å delta. Derfor anser jeg det også som et tidsbesparende virkemiddel at det ble gjennomført i deres arbeidstid, og det vil være et godt utgangspunkt for intervjuene.

Intervjulengdene varierte med et omfang fra 20-30 minutter, hvor majoriteten strakk seg opp mot 30 minutter. Barnehager kan av noen ansees som støyende omgivelser og det kan tenkes å påvirke kvaliteten på opptaket fra lydopptakeren. Alle fire intervjuene ble gjennomført på personalrommene i barnehagene, og det sørget for at lydopptaket ikke ble påvirket i nevneverdig grad.

Informantene opplevde jeg som imøtekommende og som engasjert i prosjektet, og jeg satt med en følelse av at dette var noe de var glade over å være en del av. Tjora (2017, s. 119)

mener at informanten ofte har en forventning om at intervjueren driver det hele fremover ved hjelp av spørsmålene. Spørsmålene ble en slags drivkraft i form av å komme seg videre i intervjuet, men jeg opplevde ikke at informantene ble ventende på et nytt spørsmål for å fortsette. Jeg var opptatt av å tilpasse spørsmål etter situasjonen, og ønsket å være fleksibel og ikke helt fastbundet til intervjuguiden. Ved å forsøke å skape en uformell atmosfære rundt intervjuet, vil det ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) for informanten kunne bli enklere å prate. Denne atmosfæren var til hjelp for å kunne tilpasse spørsmålene og komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Det kan tenkes at dette fikk meg til å senke skuldrene tidligere enn det ville gjort, hvis intervjuet var preget av en stiv atmosfære. Altså hadde denne uformelle atmosfæren en positiv effekt på meg som intervjuer, og ikke bare for deltakeren.

Egen usikkerhet og manglende intervjutrening kan virke negativt på informantene, og det kan påvirke svarene man får (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83). Jeg gikk definitivt inn i intervjuene med en viss usikkerhet og nervøsitet. Lite erfaringer med intervju og en setting som ikke er hverdagslig var med på å påvirke mine følelser i forkant av intervjuene. Et viktig redskap for min del ble oppvarmingsspørsmålene. Disse spørsmålene bar preg av å være av litt mer uformell karakter, og var en fin inngangsport til spørsmålene som kom senere. Som Tjora (2017, s. 145) er inne på vil disse spørsmålene skape en trygghet hos informanten om at han eller hun behersker situasjonen, og i dette tilfelle kan vi at det hadde den samme effekten på meg selv. Det var ikke spørsmål som oppfordret til noe særlig refleksjon og på den måten kom samtalene inn en slags flytsone relativt tidlig.

Noen individuelle forskjeller opplevde jeg under intervjuene og det omhandlet bruk av oppfølgingsspørsmål. Selv om opplevelsen av flyt var til stede i alle samtaler følte jeg i noen av intervjuene et større behov for å stille oppfølgingsspørsmål. Der noen kunne prate seg gjennom store deler av intervjuguiden som Tjora (2017, s. 146) hevder, hadde andre større behov for oppfølgingsspørsmål for å kunne prate utdypende om enkelte temaer. Jeg forsøkte til tider å ha is i magen og ventet med oppfølgingsspørsmål. Tjora (2017, s. 146) forteller om en stillhet som kan oppfattes som pinlig nok til at de automatisk utdyper sine svar. Opplevelsen av dette var at det fungerte, men dette var ikke noe jeg ville benytte meg hyppig av. Ved intervjuets ende ønsket jeg at informantene skulle sitte igjen med en god følelse, og en slik stillhet som blir omtalt ville i mine øyne jobbe imot dette ønsket.

---

I forkant av intervjuene hadde jeg forberedt meg på hvordan jeg skulle opptre i møte med informantenes svar og utsagn. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 83) er opptatt av at man gir tilbakemelding til informanten ved å vise at man er interessert i å lære, og at respons kan gis i form av sympati og forståelse. Videre forteller de at man skal være forsiktig med å nikke med hodet ettersom dette kan signalisere at du er enig i informantens utsagn. Dette er også noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) støtter ved at de hevder intervjuerens egne verbale og kroppslige responser på svar kan fungere som positive eller negative forsterkere på svar informanten har gitt. Dette kan igjen påvirke svarene på andre spørsmål. Ved hjelp av kroppsspråk og blick forsøkte jeg å vise denne interessen, men noe jeg fant krevende var dette med å nikke med hodet. For min del spilte det ingen rolle hvorvidt jeg var enig eller uenig i det informanten fortalte, dette var nok en vane jeg tok med meg ubevisst fra dagligdagse samspill.

Et omstridt tema innenfor intervjustudier er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) såkalte ledende spørsmål. Spørsmål som reiser seg angående dette er om resultatene skyldes de ledende spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 200) hevder at de ledende virkningene av ledende spørsmål er godt dokumentert, men det kvalitative intervjuet er imidlertid godt egnet til en systematisk bruk av ledende spørsmål. De ledende spørsmålene kan ha en kvalitet som er med å kontrollere reliabiliteten til informantenes svar. I etterarbeidet med intervjuene så jeg at noen ledende spørsmål ble stilt for å kontrollere mine egne fortolkninger, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) hevder kan være et redskap for å styrke intervjuenes reliabilitet. Et eksempel på dette var da jeg i et intervju stilte følgende spørsmål: «Slik jeg tolker deg er du opptatt av å kunne se tiltak uten å måtte foreta en kartlegging?» Det kom frem av svaret at informanten var opptatt av å stole på sitt eget faglige skjønn, og på denne måten fikk jeg kontrollert min egen fortolkning, samtidig som svaret til informanten gikk litt mer i dybden.

Følelsene i det intervjuene ble avsluttet var i stor grad gode. Noen av informantene ble jeg sittende å prate med en liten stund etter intervjuet var ferdig. Kanskje ble disse intervjuene avsluttet for tidlig? Jeg tok et valg om å ikke inkludere noe av det som ble sagt i etterkant av intervjuene. Informantene var i disse tilfellene klar over at lydopptakeren var stoppet, og det kan hende samtalen hadde forløpet seg slik hvis intervjuet ikke var formelt avsluttet. Uansett var dette med å styrke de gode følelsene, men jeg merket at jo lenger ut i prosessen jeg var, jo høyere krav stilte jeg til meg selv. Refleksjonene i etterkant ble mer selvkritiske,

noe som i mine øyne var en positiv ting. Refleksjonene ble da et verktøy for å utvikle meg selv som intervjuer og for å lettere kunne se når jeg burde stilt oppfølgingsspørsmål.

## 3.3 Databehandling

Transkribering, koding og analysing blir i dette underkapittelet presentert for å beskrive databehandlingen tilknyttet forskningen. Dette blir gjort for å gi en oversikt over hvordan arbeidet med datamaterialet har forløpet seg, og hvordan jeg har lett etter svar på oppgavens spørsmål i dataen.

### 3.3.1 Transkribering

I det intervjutranskripsjonene har funnet sted kan man ifølge Brinkmann og Kvåle (2015, s. 204) betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt. Når sluttproduktet blir tildelt en slik betydning vil det være viktig å ta transkripsjonsprosessen på alvor. Det å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Brinkmann & Kvåle, 2015, s. 205). Her skal talespråket transformeres til skriftspråk.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 84) forteller at de vanligste formene for dokumentasjon av intervju er lydopptak, lyd- og bildeopptak eller notater. Det å huske alt som blir fortalt er en umulig oppgave. Tjoras (2017, s. 173) anbefaling er å bruke lydopptak og fullstendig transkribering av materialet i etterkant. Det var også den metoden som ble brukt. Det finnes i dag digitale diktafoner som ifølge Brinkmann og Kvåle (2015, s. 205) er av høy kvalitet, og disse opptakene kan overføres direkte til en datamaskin og blir lagret. Opptaket ble gjort av mobilappen «Nettskjema-diktafon» som er en sikker løsning for datainnsamling via internett. I etterkant av intervjuene ble de transkribert ved en nøye gjennomlytting for så å skrive ned det som ble sagt. I forkant av intervjuene ble det gjort grep for sikre lydopptakets kvalitet, og gjennom et testintervju som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 84) anbefaler fikk jeg gjort meg kjent med det teknologiske i praksis.

Under en transkribering er det ikke sikkert at man vet hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå (Tjora, 2017, s. 173). Altså hvor detaljert skal transkriberingen være. Min erfaring med transkribering spilte inn på valget som ble tatt, og derfor ble det tatt et valg om å transkribere mer enn det som jeg trodde var nødvendig. Det var frykten for å gå glipp av noe som ble avgjørende, noe som henger sammen med erfaring. Samtidig er det i tråd med

---

det Tjora (2017, s. 173-174) sier, at det er smart å være litt mer detaljert enn det man tror er nødvendig. Dette førte til at transkriberingen ble en tidkrevende prosess, hvor jeg nok kunne spart litt tid ved å ikke skrive transkripsjonen helt ordrett. I ettertid så jeg at det var mange overflødige ord som ikke tilførte noen mening til materialet.

Muntlig språk er ikke det samme som skriftlig språk, og det viktigste tapet fra intervju til transkripsjon er tapet av visuelle ledetråder, og informasjon om stemningen i løpet av intervjuet (Tjora, 2017, s. 175). Hvis intervjueren selv utfører transkripsjonen og er med videre i forskningsarbeidet vil man unngå å miste mye av denne informasjonen. Dette er tilfelle for denne oppgaven og jeg kjenner meg igjen i denne fordel. Ved å lese den transkriberte teksten er det deler av intervjuene som sitter godt i kroppen, og derfor mister man ikke alle disse visuelle ledetrådene. Det føles ut som at manglende informasjon i transkribering og en eventuell påvirkning på analysen er blitt minimert av den grunn (Tjora, 2017, s. 175). Valget falt på å ikke transkribere noe som tilførte informasjon om stemningen eller atmosfæren. Dette kan ha ført til at til tap av visuelle ledetråder, men som nevnt var det en fordel at jeg selv var deltakende i intervjuet.

### **3.3.2 Koding og analyse av data**

Analyse kan være skremmende hevder Johannessen et al., (2018, s. 278), og presenterer tematisk analyse som en enkel og grundig oppskrift på hvordan man kan gå frem i analyseprosessen. Det kan være kaotisk og vanskelig å se for seg hvordan forskningen skal henge sammen. Dette har jeg i min prosess kjent på selv, og det vil i mitt tilfelle som en uerfaren forsker være hensiktsmessig å velge denne metoden, da den er enkel å lære seg og virker overkommelig å gjennomføre. De trekker også frem tematisk analyse som den mest grunnleggende og studentvennlige tilnærmingen til kvalitativ analyse. En av grunnene til dette er metodens fleksibilitet.

Tematisk analyse innebærer at vi ser etter temaer i dataene våre, og Johannessen et al., (2018, s. 279) beskriver tema som en gruppering av data med viktige fellestrekk. Hvert tema er en kategori, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert. I mitt tilfelle hadde jeg på forhånd dannet meg noen temaer. Disse temaene er flerspråklighet, inkludering, språkstimulering og kartlegging. Temaene til sammen skal hjelpe til med å svare på problemstillingen eller forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 280).

Som første ledd i prosessen må man skaffe til veie og få oversikt over dataen (Johannessen et al., 2018, s. 283). Dette ble gjort ved å transkribere lydfiler og da transkriberingen var gjort, var datamaterialet klart for analyse. Jeg valgte å lese over materialet som en helhet til å begynne med. Dette ble gjort for å danne meg et inntrykk av hva jeg hadde i hendene og få en generell oversikt. Jeg gjorde samtidig noen notater for at eventuelle ideer ikke skulle bli glemt.

Da forberedelsesfasen er avsluttet, kan man ta steget over til kodefase (Johannessen et al., 2018, s. 284). Mange kan se for seg koding som en teknisk prosess, og det var en del av prosessen jeg gruete meg til. Denne delen valgte jeg å forenkle for min egen del, og fulgte Johannessen et al., (2018, s. 284) sine råd om å skrive ut dataene og lese over dem med penn og markeringstusj. Temaene fikk hver sin fargekode for å enkelt holde oversikt til hvilket tema utsagnene til informantene kunne tilhøre. Et eksempel på dette er at utsagn om morsmål ble knyttet til flerspråklighet, og ble dermed markert med fargen som representerte dette temaet. Kodingen min bestod derfor av tusjing og skriving. Skrivingen bestod av ideer som dataene ga meg, og ble et virkemiddel for å huske eventuelle poenger som oppstod. Det var også nyttig for å kunne knytte ting til hverandre. Behovet for å kode dataen flere ganger oppstod for min del. Ved flere gjennomlesninger blir risikoen for å overse viktige data og poenger redusert (Johannessen et al., 2018, s. 292). For min del ble dette nyttig ettersom jeg fant ut at det var poenger og funn som ble oversett. Et eksempel på dette er at jeg i en ny gjennomlesning av dataen, fant ut at ingen av informantene hadde satt ord på at en kartlegging kan bidra med å avdekke underliggende vansker hos flerspråklige barn. Altså oppdaget jeg noe som ikke var til stede i materialet.

Etter kodingen blir det neste steget i analysen å kategorisere, og i denne delen ser vi på hvordan dataen kan settes sammen til en større helhet (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Det vil innebære å sortere dataen i mer overordnede kategorier, og disse kategoriene kalles analysens temaer. Kategoriene eller temaene er funnene, og som senere vil bli presentert. I mitt tilfelle hadde jeg på forhånd bestemt noen temaer ettersom jeg jobbet med en forhåndsbestemt problemstilling i bakhodet. Vi kan derfor si at analysen har vært teoridreven i form av at teorien bestemmer på forhånd hva som er interessant i analysen (Johannessen et al., 2018, s. 37). Altså blir data som omhandler hva barnehagelærere vektlegger i vurderinger av flerspråklige barn av interesse. Et virkemiddel for å få dataen til å peke i den retningen er at teorien har vært med på å utforme intervjuguiden. Spørsmålene er tilknyttet de ulike temaene som er blitt nevnt. Et eksempel på dette er temaet kartlegging med spørsmålet:

---

Hvilket språkkartleggingsverktøy benytter dere i barnehagen? Teorien har også vært med på å danne ulike underkategorier. For eksempel har Cummins (2000, s. 175) sin terskelteori bidratt til at morsmålets betydning er blitt en underkategori som skal være med på å gjøre det til en helhet. En svakhet ved dette, kan være at jeg som forsker er i for stor grad preget av teorien og ikke er åpen for nye innsikter. Som et forsøk på å motvirke et eventuelt tunnelsyn så valgte jeg som nevnt å gå over materialet flere ganger, hvor jeg på forhånd gikk inn med ulike tilnærminger.

## 3.4 Undersøkelsens kvalitet

Undersøkelsens kvalitet vil her bli presentert ved å gå gjennom forskningens reliabilitet og validitet.

### 3.4.1 Reliabilitet

Hvor pålitelig data er vil være et grunnleggende spørsmål i all forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Hvilke data som brukes, hvordan dataen samles inn og bearbeides er sentrale faktorer, og reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av dataen tilknyttet undersøkelsen. Forskningens troverdighet kan vi forenklet si det dreier seg om, og forskerens posisjon er sentral i troverdigheten. For at mitt forskningsprosjekt skal bli sett på som pålitelig krever det derfor at jeg som forsker er nøyaktig i forskningsprosessene. Metodekapittelet vil i mine øyne være en avgjørende faktor i dette. Ettersom den forteller om hvordan data samles inn og bearbeides.

Forskerens posisjon blir sentral i form av at engasjementet i tematikken, blir betraktet som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene (Tjora, 2017, s. 235). Det er innforstått at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere, og det viktigste er ikke å entre feltet uten faglig førforståelse. Det som er viktig er å være åpen omkring førforståelsen og være forberedt på å justere denne underveis. Derfor har jeg redegjort for min førforståelse omkring tema som kunne blitt påvirket av den.

Noe som styrker reliabiliteten er bruk av diktafon, ettersom diktafonen tilbyr muligheten å kunne sitere direkte det informantene uttaler, og på den måten blir informantens stemme synlig i noen grad frem til leseren (Tjora, 2017, s. 237). Det har også vært en trygghet å ha i

arbeidet med å presentere funn. Lydopptakene og transkripsjonene har gitt meg trygghet ved at jeg kan gjengi informantene uten å være usikker på hva det var de egentlig sa.

For å styrke påliteligheten bør det ifølge Tjora (2017, s. 237) gjøres rede for hvordan intervjusitater er utvalgt, og ved bruk av diktafon får man muligheten til å legge frem direkte sitater, slik informantene la de frem. Dette kan styrke påliteligheten til undersøkelsen fordi man synliggjør informantens stemme. Sitatene som er tatt med analysen og drøftingen er i stor grad direkte sitater. Noen ord jeg anser som overflødige er fjernet for å gjøre sitatene enklere å lese. Videre er sitatene som er utvalgt knyttet til temaene som er utarbeidet i intervjuguiden, men det er også inkludert sitater omkring emner som ikke var utvalgt på forhånd. Disse ble inkludert fordi jeg finner de relevante med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Et eksempel på dette er sitatet som omhandler dialogisk lesing. Informanten var viste med det eksempelet hvordan det arbeides med å styrke flerspråklige barnas språkutvikling og fant det som hensiktsmessig bidrag å inkludere.

Noe som kan ha betydning for reliabiliteten er hvordan informanter er blitt valgt ut og hva slags relasjoner som eksisterer mellom forsker og informanter (Tjora, 2017, s. 237). Det kan i enkelte tilfeller eksistere tette forbindelser mellom dem, og personlig kjennskap kan ha vært eneste utvei for å kunne utføre forskningen. Den eneste forbindelsen mellom forsker og informanter i denne forskningen, er min leder i barnehagen som assisterte meg i å finne informanter. Min leder benyttet seg av sitt nettverk som strakk seg mye lengre enn mitt eget.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) kan det i det informerte samtykke være utfordrende å vite hvor mye informasjon som bør gis, og når. Informasjonen som gis i samtykkeskjemaet kan påvirke hvordan de snakker om eventuelle temaer. Et eksempel på dette er at i det informerte samtykkeskjemaet skrev jeg at kartleggingsverktøyet det hovedsaklig ville fokuseres på er TRAS. Dette gir føringer om at TRAS kan komme til å prege intervjuet i stor grad, og ved at informantene har denne informasjonen vil det kunne forsterke dette. I utgangspunktet var jeg åpen for å snakke om flere kartleggingsverktøy, og jeg skulle ønske jeg formulerte meg annerledes. I utformingen av skrivet ble jeg nok preget av min egen førforståelse, den bar preg av en sterk mistanke om at TRAS er det dominerende kartleggingsverktøyet i barnehagen.



### 3.4.2 Validitet

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) sier at data ikke er selve virkeligheten, men representasjoner av den. Hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet er da et sentralt spørsmål. Validitet kommer fra det engelske begrepet validity og betyr gyldighet. Tjora (2017, s. 232) knytter gyldighet til spørsmålet om de svarene vi finner i forskningen, faktisk er svar på de spørsmål vi prøver å stille. For min del vil det være om svarene jeg finner i min forskning, faktisk er svar på spørsmålene jeg prøver å stille. Da blir det nødvendig å se kritisk på svarene jeg legger frem og se de i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) forteller at å validere er å kontrollere. Det er nødvendig at forskeren har et kritisk syn på sine egne fortolkninger, og må spille djevelens advokat overfor funnene sine. Underveis i prosjektet har det blitt krevd av meg å fortolke flere ganger. Under intervjuene måtte jeg tolke informantenes svar for å gi respons eller komme med eventuelle oppfølgingsspørsmål. Dette var noe jeg fant utfordrende i starten av det første intervjuet, men etter hvert som skuldrene senket seg, til dels ved hjelp av oppvarmingsspørsmålene, slapp jeg meg mer løs. Selv om skuldrene etter hvert senket seg, var det fortsatt viktig å være kritisk til mine egne fortolkninger. Jeg har følt på et ansvar overfor mine informanter med tanke på å ikke fremstille dem i et dårlig lys. Informantene er anonyme og vil ikke kunne bli gjenkjent, men samvittigheten er uansett til stede. Derfor har jeg gått over mine fortolkninger flere ganger, for å være så sikker som jeg kan på at jeg har tolket dem korrekt.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) hevder at det å besvare spørsmålet «Hva er en korrekt transkripsjon?» er umulig. Dette knytter de til det faktum at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Man bør heller stille seg spørsmålet: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» For å fange atmosfæren vil det kunne være nødvendig å inkludere pauser, gjentakelse og tonefall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Dette var noe jeg ikke valgte å inkludere i mine transkripsjoner. En del av grunnen til dette var tidsaspektet. Ettersom noen av intervjuene måtte utsettes ble tiden til databehandling innskrenket. Det faktum at jeg selv var til stede i intervjuene var den avgjørende faktoren. Store deler av intervjuene og hvordan stemningen var, sitter i kroppen når jeg leser transkripsjonene.

### 3.5 Etske betraktninger

Tjora (2017, s. 46) tar opp noen generelle etiske betraktninger som i stor grad handler om hvordan man oppfører seg i felt. Det er en slags etisk sans som bør være til stede i all forskning. Ifølge Tjora handler dette om aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet. Alle disse aspektene må prege kontakten vi har med deltakerne i prosjektet. I mitt tilfelle dreier dette seg om informantene som deltar i forskningsintervjuene. Disse aspektene vil som sagt påvirke kontakten jeg vil oppnå med informantene, og kontakten med informantene vil igjen prege dataen som innhentes via intervjuene. Dataen er avhengig av tilliten og respekten jeg evner å etablere med informantene. Derfor er det viktig å ta disse generelle etiske betraktningene på alvor. Et eksempel fra interaksjonen med informanten er da det ble forsøkt å etablere kontakt for første gang. Jeg startet med å sende en melding for å spørre om det var greit at jeg ringte dem. De fleste besvarte dette relativt raskt, men når et svar lot vente på seg ble jeg usikker på hvordan jeg skulle forholde meg til det. Beslutningen falt på å vente til et eventuelt svar kom, og i mellomtiden sonderte jeg terrenget etter potensielle erstattere. Etter et par dager kom svaret, og det viste seg at beslutningen om å ikke gjøre et nytt forsøk på å etablere kontakt var god.

Ifølge Tjora (2017, s. 47) vil den kvalitative forskningen ofte gjennomføres ved hjelp av direkte kontakt med informantene, og derfor vil vanlig høflighet fungere som et godt utgangspunkt for etisk god forskning. Jakobsen (2021, s. 112) hevder at hvis vi skal forstå hvorfor folk gjør det de gjør, må vi se det fra deres eget perspektiv. For å kunne tilegne meg en forståelse for deres tanker og handlinger må jeg evne å ta utgangspunkt i deres eget perspektiv. Det er i mine øyne et viktig etisk hensyn for å kunne utøve respekt overfor informantenes egne erfaringer. Min egen bakgrunn fra barnehage vurderer jeg til å være med å styrke muligheten for å klare dette, men samtidig må jeg være min egen førforståelse bevisst.

Med tanke på forskningsetikken knyttet til intervjuet, er først og fremst kravet om at informanten ikke skal komme til skade sentralt (Tjora, 2017, s. 175). Det blir i samfunnsforskningen normalt ikke bedrevet eksperimenter som kan skade deltakerne, men det er likevel fullt nødvendig å reflektere over potensiale for skade eller ubehag i form av følsomme temaer som tas opp. Under utvelgelsen av spørsmål og temaer så ble dette reflektert over, og i refleksjonen som ble gjort fant jeg heller ingen åpenbare områder hvor et slikt ubehag kunne oppstå. Et grep jeg tok rett før intervjuene startet var å minne

---

informantene om at de kan avslutte intervjuene når som helst. Dette er i tråd med det Christoffersen & Johannessen (2012, s. 41) hevder om at informantene skal kunne bestemme over sin egen deltakelse, og med det skal de kunne trekke seg uten begrunnelse på hvilket som helst tidspunkt.

I forbindelse med følsomme temaer som tas opp, blir anonymisering svært viktig (Tjora, 2017, s. 177). Med tanke på at deres arbeidsplasser er barnehager blir det i mine øyne viktig å ta denne anonymiseringen på alvor. I tilfelle at en av barnehagelærerne skulle blitt kjent igjen kan oppstå en kobling til et enkelt barn. Det er heller ingen behov i oppgaven som gjør det nødvendig å synliggjøre forhold som kan være med å forstyrre anonymiteten. Fordi disse behovene ikke var der, valgte jeg heller ikke å gjøre en sitatsjekk med informantene. Dette er i tråd med det Tjora (2017, s. 179) hevder om at samfunnsforskere i stor grad bruker lydopptaker, men tilbyr sjelden sitatsjekk. Det er dermed ingen hovedregel om å bruke dette. Videre hevder (Tjora, 2017, s. 179) at sitatsjekk blir særlig relevant når vi tror informantene kan komme til å bli gjenkjent. Ved å ha tatt mine forholdsregler har jeg ingen grunn til å tro at deltakerne i min forskning vil bli gjenkjent.

Ved at det samles inn informasjon om identifiserbare enkeltpersoner, vil det være juridiske forhold som må avklares (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). Videre må det vurderes om prosjektet inneholder persondata som utløser meldeplikt. Det ble i mitt tilfelle benyttet elektronisk lydopptak og prosjektet ble dermed meldepliktig. NSD ga tilbakemelding om at den planlagte behandlingen av personopplysninger var lovlig dersom det ble gjennomført slik det var beskrevet i meldeskjemaet. Denne tilbakemeldingen er inkludert som et vedlegg i oppgaven.

Et informert samtykke betyr at deltakerne i forskningen blir informert om undersøkelsens overordnede formål, og at det gir informasjon de mulige risikoene og fordelene som eksisterer ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For at informantene skal kunne delta og være klar over sine rettigheter forbundet med deltakelsen i prosjektet, stiller personopplysningloven krav om samtykke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Videre skal samtykket være en frivillig, uttrykkelig og informert erklæring fra den de opplysningene gjelder, og samtykket skal fortelle at vedkommende godtar behandling av opplysninger om seg selv. Samtykkeskjemaet ble sendt til informantene i god tid før intervjuene. På den måten fikk de tid til å sette seg inn i og forstå skjemaet. Samt godt med

tid til å gjøre en vurdering om de ville delta eller ikke. Samtykkeskjemaet ble underskrevet før intervjuene startet.

---

## 4. Analyse og drøfting

Videre vil funnene som er gjort ute i feltet bli presentert og drøftet. Funnene er knyttet til informantenes uttalelser om hva de vektlegger i språkvurderinger av flerspråklige barns språkutvikling. For å opprettholde en rød tråd har jeg valgt å beskrive funnene som er blitt tatt med, for så å drøfte de i lys av teori og forskning som er blitt presentert under teoridelen av oppgaven. Den kvalitative forskningsmetoden tillater meg å være litt fleksibel rundt teorien og behovet for fleksibilitet er i mine øyne nødvendig. Under intervjuene dukket det opp temaer som ikke er dekket av teorien som er presentert, og derfor er det blitt et behov for å presentere teori som ikke tidligere er presentert i oppgaven. Jeg anser denne teorien og forskningen som nødvendig for å kunne presentere funnene.

Informantene siteres med «» og sitatene blir kursivert for å fremheve funnene. På den måten skiller informantenes stemme seg fra min egen. Informantene har videre blitt tildelt en «tag» i form av tall. Dette fordi barnehagene de arbeider er ulike med tanke på andelen flerspråklige barn, og det kan være interessant å se om det er med på å påvirke deres syn i noen grad. Utvalget er lite, så det vil ikke bli lagt stor vekt på dette.

Under teoriutviklingen ble det utarbeidet noen hovedtemaer som var med på å danne grunnlaget for intervjuene. Disse temaene vil være sentrale under presentasjonen av funnene. Det er henholdsvis flerspråklighet inkludering, kartlegging og språkstimulering. Temaene favner bredt og skal sammen være med å svare på oppgavens formål. De overordnede temaene er blitt bevart gjennom oppgaven, men under disse temaene har det oppstått nye undertemaer, som følge av datamaterialet.

### 4.1 Informantenes syn på flerspråklighet

Informantenes syn på flerspråklighet er aktuelt gjennom at det vil i stor grad påvirke hvordan arbeidet med språkvurderingene av de flerspråklige barna blir gjennomført. Det kan sees som et grunnlag for valgene de tar og refleksjonene de har. Deres tanker og refleksjoner omkring morsmålets betydning for de flerspråklige barna vil være et sentralt element i den videre drøftingen. Betydningen av et godt foreldresamarbeid vil også bli drøftet, og informantenes syn på dette vil bli løftet frem. Foreldresamarbeid var noe jeg forventet skulle bli av betydning for forskningen, men ikke i hvor stor grad informantene ser de som en ressurs.

## Morsmålets betydning

Mange av informantene trekker frem at de har hatt flerspråklige barn de har opplevd som språkforvirrede. Erfaringen som er gjennomgående i intervjuene er at de språkforvirrede barna må forholde seg til mer enn to språk samtidig og at det blir for mye språk for barna å takle.

*«Jeg har hatt noen barn som jeg vil kalle språkforvirret, og som bruker opptil fem språk i det daglige». – Informant 1*

Trekker vi frem Cummins (2000, s. 175) sin terskelteori, kan den være med på å underbygge dette. Den forteller om en språklig kompetanse et flerspråklig barn må inneha i begge språkene for å unngå en potensiell kognitiv ulempe. Samtidig trekker informanten bak det forrige sitatet frem positive sider ved dette.

*«Det er veldig mye språk, og jeg tror at de ungene kommer til å bli veldig språksterke, men i tidlig barnehagealder ser jeg ikke på det som noen fordel. De har ingen språk de er trygge på». – Informant 1*

Det er tydelig at informanten har gjort seg erfaringer og reflektert rundt dette. Informanten ser en potensiell gevinst for de flerspråklige barna, men at det i tidlig barnehagealder vil kunne være utfordrende. Denne potensielle gevinsten er igjen i tråd med Cummins (2000, s. 175) sin terskelteori ettersom den ser mulig gunstige fordeler hvis barnet oppnår en sterk kompetanse i både morsmål og andrespråk. Samtidig problematiserer Baker (2011, s. 169) denne terskelteorien med det han hevder er uklare skillelinjer. Disse skillelinjene blir uklare ved at det vanskelig lar seg gjøre å definere et ferdighetsnivå som tilsier at barnet får negative eller positive følger av den tospråklige utviklingen. Informanten setter heller ikke ord på når den eventuelle språklige fordelene vil fremkomme

Informantene har alle vært klare på at morsmålet har en stor betydning for utviklingen av andrespråket, og en informant gikk i dybden på denne betydningen og satte ord på hvordan morsmålet kan være med som en støtte for andrespråkutviklingen.

*«Begrepene barna har på sitt morsmål vil kunne ha stor betydning for innlæringen av begrepene på norsk. De har et grunnlag som gjør det enklere å tilegne seg det norske begrepet». – Informant 4*

---

Informanten viser her flerspråklig kompetanse ved å vise frem kunnskap som forteller noe om morsmålets betydning i andrespråksinnlæringen. Denne kunnskapen er i tråd med Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 180) som hevder de flerspråklige barna enkelt vil kunne lære seg nye begreper gjennom støtte og hjelp, ettersom de ikke trenger å gjøre erfaringen på nytt. Det er i mine øyne et viktig funn, for det sier noe om hvordan informanten vurderer barnets språkkompetanse og hvordan man kan arbeide videre med språkutviklingen. Altså kan det tolkes dit hen at informanten er bevisst på at det ligger en språkkompetanse i barnet som ikke er synlig, fordi kompetansen ligger i den delen som ikke er synlig for informant, nemlig morsmålet. Informanten ser ikke på kompetansen på de ulike språkene som uavhengig av hverandre. Noe Cummins (2000, s. 182) illustrerer ved hjelp av isfjellmodellen. Wagner et al., (2008, s. 58) ser også verdien av et velutviklet morsmål og underbygger betydningen av denne overføringsverdien ved å beskrive det som er knagger man kan henge kunnskapen på, og desto bedre et språk beherskes, jo flere knagger vil være tilgjengelig. Ved at informanten innehar denne kunnskapen om overføringsverdien som Wagner hevder er der, vil informanten gjøre det norske språket mer tilgjengelig for de flerspråklige barna. Ved å anerkjenne betydningen av morsmålet åpner informanten det man kan kalle inngangsporter som vil forenkle innlæringen av et andrespråk. Dette er kunnskap som kan være verdifull for de flerspråklige barna når barnehagelærere vurderer deres språklige utvikling.

Det sentrale funnet omkring morsmålets betydning ligger i at informantene viser at de innehar kompetanse om flerspråkliges språkutvikling og at de viser hva morsmålet kan bety for de flerspråklige barna. Det er en nødvendighet i all den tid de er satt til å vurdere barns språkutvikling. I møte med informantene blir det trukket frem både positive fordeler og negative ulemper som kan påvirke flerspråklige barns utvikling. Noe som vitner om et reflektert syn på morsmålets betydning.

Informantene var alle opptatt av å anerkjenne betydningen av morsmålet. Et interessant poeng som kom frem, var at ingen av informantene hadde i noen stor grad opplevd at barna tok i bruk morsmålet i barnehagen.

*«Vi hører det litt i bringe og hente situasjonen sammen med foreldrene at morsmålet blir brukt, men veldig lite her. De prater norsk». - Informant 1*

Det kommer tydelig frem i intervjuene at morsmålet i barnehagen blir i liten grad synliggjort av barna selv. Dette er i mine øyne et overraskende funn med tanke på at informantene har satt ord på morsmåletts verdi til de flerspråklige barna. Informantens utsagn vitner om at foreldrene i denne barnehagen benytter seg av deres råd om å snakke morsmål med barna. Det er klart at det eksisterer noen rammebetingelser som kan sette føringer på hvor stor grad barna synliggjør sitt eget morsmål i barnehagen. Det kan være at barnet er alene om å prate det språket i barnehagen, noe som vil sette en naturlig begrensning. Allikevel er det blant barnehagene til informantene, barnehager med land som er godt representert, hvor det allikevel ikke eksisterer noen stor bruk av morsmål. Informant 2 som er den av informantene som har få flerspråklige barn i sin barnehage, setter ord på det på denne måten:

*«Nei, dem gjør ikke det og jeg opplever heller det motsatte at de er litt sånn sjenerte for å bruke språket på da.» - Informant 2*

Dette kan komme av disse rammebetingelsene som er nevnt, og barnehagen tilknyttet informanten har få flerspråklige, men det er heller ingen av informantene som opplever at de flerspråklige barna synliggjør sitt eget morsmål. Informantene er også opptatte av å tilegne seg innsikt i deres kultur, men en informant setter ord på at de gjerne skulle vært enda flinkere til å få synliggjort mangfoldet. Informanten tror dette kan være et virkemiddel for at de flerspråklige barna tar morsmålet mer i bruk i barnehagen.

*«Det handler litt om hvordan barnehagen er tilrettelagt, skulle ønske vi hadde litt mer vegger vi kunne hengt opp ting på. Vi kan uansett bli flinkere på det. Jeg har gjort meg tanker om at hvis vi hadde hatt mer kunnskap om det spesifikke språket, så tror jeg det kunne bidratt. Det handler om at jeg som barnehagelærer må skaffe meg mer kunnskap» - Informant 2*

Kanskje er det slik at selv om barnehagen er bevisste rundt dette med morsmål, så kan de som informanten sier, bli enda flinkere på å synliggjøre kulturelle uttrykk? Ifølge Gjervan et al., (2010, s. 15) må det kulturelle uttrykket få sette sitt preg på barnehagens innhold og rom så de evner å finne gjenkjennelse i barnehagen. Kanskje denne gjenkjennelsen ikke er stor nok til at de flerspråklige barna ikke tør å synliggjøre morsmålet i barnehagen? Det kan være en del av forklaringen til hvorfor informanten opplever dem som sjenerte i forbindelse med bruk av morsmålet. Forklaringen på dette er nok noe mer sammensatt, men at en større grad



---

av gjenkjennelse i barnehagen vil kunne føre til at barn blir mindre sjenert er det grunn til å tro. Informanten knytter dette til sin egen kunnskap og mener det er en avgjørende faktor for at barna skal tørre å ta i bruk morsmålet. Ved at barna er sjenerte i bruken av morsmålet, vil det være vanskelig for barnehagen å kunne danne seg noe inntrykk av morsmålskompetansen, utenom det som blir fortalt av barnas foreldre.

Noe av grunnen til at morsmålet i liten grad blir synliggjort av barna i informantenes barnehager kan være føringene Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24) legger, den sier at de flerspråklige barna «skal støttes i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norskkompetanse.» Det er ingen tvil om hva rammeplanen hevder er det viktigste for de flerspråklige barnas utvikling, det er at de skal utvikle sin norskkompetanse. Meld. St. 19 (2015-2016, s. 52) uttrykker redsel for språkfattige miljøer med tanke på det norske språket, og ser god stimulering i norsk som helt avgjørende. Det er ikke til å komme fra at det norske språkets status er ansett å ha en større verdi for de flerspråklige barna enn det morsmålet er. Det vil være naturlig at rammeplanen påvirker barnehagelæreres syn på dette, ettersom den er førende for barnehagens pedagogiske praksis.

*«At vi bader dem i norskspråket i barnehagen, det tror jeg er viktig. Fordi de snakker som regel morsmålet sitt hjemme, noe som vi også gir råd om.» - Informant 3*

Ser vi på dette sitatet fra informanten er det tydelig å se at det norske språket har en høy status, og det kan tolkes dit hen at norsk og morsmål har hver sin arena å utvikle seg på. Informanten er opptatt av at i barnehagen skal de aktivt fremme og utvikle barnas norskkompetanse ved å bade de i norskspråket. Jeg velger å tolke det slik at barna skal i stor grad eksponeres for norsk i barnehagen og språkmiljøet skal bære preg av dette. Ved å gi råd om å bruke morsmålet hjemme kan vi se en form for støtte i å bruke morsmålet. Altså er det grunn til å tro at det norske språket, de flerspråklige barnas andrespråk, blir vektlagt som det viktigste språket av informanten i arbeidet med deres språkutvikling i barnehagen.

### **Foreldresamarbeid**

*«Det beste vil være om de lærer norsk av oss som er trygge på det, og at de hjemme bevarer morsmålet sitt». – Informant 1*

Innenfor foreldresamarbeid viser datamaterialet at informantene er samstemte. Dataen forteller at de gir alle råd til barnas foreldre om å snakke morsmål i hjemme, dersom det er

språket de behersker best. Grunnen til dette gjelder for alle informantene og bunner ut i at barna trenger gode språklige rollemodeller. Derfor bør de benytte seg av språket de behersker best i hjemmet, mens barnehagen bør være arenaen hvor de får gode språklige rollemodeller på andrespråket sitt. Altså anser informantene gode språklige rollemodeller som viktig for de flerspråklige barnas språkutvikling, noe som er i tråd med Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 69).

Videre kommer det frem at en informant ser videre forbi det språklige aspektet ved det, informanten legger vekt på at gode språklige rollemodeller er nødvendig for å bygge relasjoner.

*«Jeg tenker at det er viktig at barna snakker morsmål hjemme og får utviklet et språk hvor de kan uttrykke følelser til foreldrene, det er viktig å ha denne relasjonen til noen».* –

*Informant 2*

Wagner et al., (2008, s. 58) støtter oppunder dette og forteller at foreldre som er dårlige språklige rollemodeller vil kunne påvirke barnets utvikling emosjonelt, kulturelt, og intellektuelt. Dessuten vil forholdet mellom foreldre og barn kunne påvirkes negativt. Dette sitatet viser at den ene informanten innehar kunnskapen om hvorfor det er viktig med gode språklige rollemodeller på hjemmebane som går utover det språklige. Informanten ser ikke kun på det språklige, men ser et behov for at barna kan få snakke om følelser med sine foreldre. Viktigheten av gode og trygge relasjoner blir av informanten tillagt stor vekt, og er opptatt av at dårlige språklige rollemodeller ikke må være en hindring for å oppnå dette. Det er et funn som i mine øyne er viktig, ettersom det er rimelig å anse gode og trygge relasjoner som et viktig grunnlag for å tørre å ta i bruk språket sitt. Informanten ser med andre ord de gode og trygge relasjonene som et viktig redskap i de flerspråklige barnas språkutvikling. Da trenger barn gode språklige rollemodeller i både barnehagen og hjemmet.

Under gjennomgangen av datamaterialet er det tydelig at informantene vektlegger et godt foreldresamarbeid, og at de ser foreldrene som en ressurs for både barna og barnehagen i forbindelse med deres språkutvikling.

*«Jeg tenker at det er viktig at vi er interesserte, nysgjerrige, vi viser dem at vi ser på dem som en ressurs for ungene sine, men også for oss».* – *Informant 2*

---

Det er i tråd med Cummins (2000, s. 262) som hevder lærere må være forberedt på å lære fra elever og søke innsikt hos foreldre og kolleger fra forskjellige barn. Selv om Cummins her nevner lærere, vil det være forsvarlig å si at dette har overføringsverdi til barnehagen også. Norske barnehagelærere vil i like stor grad møte barn fra forskjellige kulturer, og under intervjuene kommer det frem at barnehagelærerne er opptatt av å søke innsikt hos foreldrene.

Dette vitner om en barnehagelærer som er opptatt av å søke denne innsikten Cummins (2000, s. 262) nevner. På spørsmål om hvordan informantene benytter foreldrene som en ressurs er et svar som frekvent oppstår at foreldrene ofte kan være med på å synliggjøre kulturen ved å lage mat til barnegruppen. Dette benytter de seg av som ett ledd i å bruke det kulturelle mangfoldet som en ressurs. Under samtalen om å bruke foreldrene som en ressurs kommer det frem at den samme informanten bruker foreldrene aktivt for å få bistand i innhenting av litteratur som barnet kan kjenne seg igjen i.

*«Hente ut informasjon i fra foreldre om kjente sanger, eventyr, altså ting som den ungen kan kjenne seg igjen i da, som vi kan dra inn i fellesskapet». – Informant 2*

Bøkene som benyttes i barnehagen må ha evne til å kunne gi barna gjenkjennelse og identitetsbekreftelse (Karlsen & Gjevika, 2020, s. 193). Informanten forteller videre om at i slike tilfeller oppleves barna som stolte, og informanten tenker det kan ha sammenheng med at deres identitet får plass i barnehagen. Gjervan et al., (2010, s. 13) mener en slikt interesse og nysgjerrighet for morsmålet fra andre vil kunne bidra positivt til barnets selvopplevelse og identitetsbekreftelse. Det kommer frem i datamaterialet at ved å se foreldresamarbeidet som en ressurs får informantene innsikt i deres kultur. Denne kulturen bringer gjenkjennelse for de flerspråklige barna inn i barnehagen. Virkningen denne gjenkjennelsen kan ha, er mer språklige aktive barn, noe som både bidrar til deres språkutvikling fordi gjenkjennelsen tilbyr samtaletemaer. Det vil også kunne være med på å danne et grunnlag i en eventuell språkvurdering. Ettersom ingen av informantene opplever at morsmålet blir synliggjort i noen stor grad av de flerspråklige barna, er det nærliggende å tro at gjenkjennelsene de kan finne i eventyr og sanger inviterer til samtaler hvor andrespråket får utvikle seg. Det kulturelle mangfoldet blir med det en ressurs i de flerspråklige barnas norskspråklige utvikling.

## 4.2 Informantenes syn på inkludering

Hvordan informantene ser inkludering i barnehagen vil påvirke de flerspråklige barnas hverdag, og de flerspråklige barnas hverdag vil påvirke deres språklige utvikling. Derfor er det interessant å drøfte dataen som er innhentet rundt dette, fordi miljøet barnehagelærere klare å skape vil kunne ha betydning for deres språkvurderinger. Hva informantene vektlegger i et inkluderende språkmiljø vil bli fremhevet og drøftet.

### **En kunnskapsorientert tilnærming**

Da jeg i intervjuet med en av informantene kom innom temaet inkludering var informanten opptatt av hva barnehagelærerne kunne gjøre for at barna skulle føle en størst mulig tilhørighet til fellesskapet. Det viste seg at en informant i stor grad vektla egen kompetanse og kunnskap for å kunne skape et inkluderende språkmiljø i barnehagen.

*«Å ha kunnskap om de ulike kommunikasjonsmetoder som kanskje enkelte foreldre og barn bruker, og da å være lydhør og kanskje å være interessert i å skaffe seg egen kunnskap selv.»*  
- Informant 2

En slik tankegang vil i mine øyne være med på å forme et inkluderende fellesskap hvor alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det kan tenkes at informanten er opptatt av at barnets språkkompetanse ikke skal begrense barnets muligheter til å ytre seg og delta i fellesskapet. Ved å være nysgjerrig på de ulike kommunikasjonsmetodene innhenter informanten samtidig kunnskap, som kan være nyttig under en vurdering av et flerspråklig barns språkkompetanse. Det vil være med å styrke informantens kompetanse, som igjen vil kunne gagne barnet.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) sier at «barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta». Informanten som viser denne interessen for ulike kommunikasjonsmetoder, og er interessert i å skaffe kunnskap omkring dette, er med på å skape dette inkluderende fellesskapet. Det kan være en medvirkende faktor i at de flerspråklige barna får ytre seg og bli hørt. Ved å vektlegge dette vil informanten forsøke å skape et inkluderende språkmiljø, og er i tråd med det Giæver (2014, s. 15) mener er nødvendig for at barnehagen skal fungere

---

som en arena for språkutvikling. Dette understreker betydningen inkludering har for de flerspråklige barnas språkutvikling.

I en samtale om inkludering med en av informantene kommer det frem at informanten ser på refleksjon som et viktig redskap for å beholde en slags bevissthet rundt den pedagogiske praksisen på avdelingen.

*«Hvert avdelingsmøte setter vi av tid til å reflektere sammen omkring ting som er utfordrende eller ting vi kanskje setter spørsmål ved. Det er en god måte å lære på av hverandre» - Informant 4*

Informanten er klar på at refleksjon er et godt og nødvendig redskap for arbeidet de gjør i barnehagen. Vi kommer ikke dypere i samtalen på en slik måte at jeg kan konkludere med at de reflekterer over holdninger innad i personalgruppen. Men det er nærliggende å kunne tro, og de med en slik rutine har en arena hvor de kan gjøre det. Ved å reflektere ser de tilbake på fortiden og stiller spørsmål ved, og ifølge Marit Bøe og Marianne Thoresen (2017, s. 101) vil det bli mulig å se annerledes på ting ved å flytte seg fra tidligere erfaringer. En slik rutine hvor refleksjon innad i gruppen inngår som et fast element er med på å følge rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) bestemmelser om at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Det er i mine øyne en god praksis, og et funn som viser at informanten er opptatt av kompetanseheving. For å best mulig kunne legge til rette for et inkluderende miljø i barnehagen er det nødvendig å søke læring. Dette gjør informantens barnehage ved å forske på egen praksis.

### **Hensyn til mangfoldet i barnehagen**

For å skape et inkluderende miljø setter en informant ord på at inkluderingsbegrepet ikke er synonymt med å behandle alle likt. I samspill med barn og foreldre blir det vektlagt å ta hensyn til språklige utfordringer.

*«Alle skal behandles bra ut ifra hvem de er, hva de trenger og uansett hva det er. Da kan vi ikke behandle alle likt.» - Informant 1*

Bae (2011, s. 120-121) beskriver et miljø hvor det er rom for å gjøre språklige og andre «feil», og et slikt hensyn plasserer barnet på en lik linje med de andre barna til tross for en svakere norskspråklig kompetanse. I Baes (2011, s. 106) beskrivelser av gjensidige

inkluderingsprosesser forteller hun om romslige og trange samspillsmønstre. Disse romslige samspillsmønstrene finner vi i datamaterialet.

*«Vi opplever mange foreldre som ikke vil være til bry for oss og at mange later som de forstår. Så vi er veldig opptatt av å ikke gjøre det til noen stor greie, men heller prøve å formidle at vi er tilgjengelige hvis noen beskjeder for eksempel er vanskelig å forstå. Dette gjelder i sasmspill med barna også» - Informant 1*

Vi ser at samspillsmønstrene i barnehagen til informanten er preget av toleranse. Det tas hensyn så foreldrene til de flerspråklige barna skal ha mulighet til å forstå på lik linje som foreldrene med norsk som førstespråk. Ettersom foreldrene sannsynligvis vil ha større kompetanse om barnets morsmålskompetanse enn barnehagelæreren vil det å skape et samspill preget av toleranse være nyttig. Denne toleransen vil være med å gi et grunnlag for et foreldresamarbeid som barnet kan dra nytte av. Informanten forteller videre at noen av hensynene de tar kan være at en ansatt med samme morsmål gir beskjeder som kan bli utfordrende å forstå, de spør om det vil være til hjelp å få det skriftlig og til eventuelle utviklingssamtaler tilbyr de tolk.

Giæver (2014, s. 65) mener at når det norske språket får en status som påvirker mulighetene til å delta og samhandle i barnehagen, vil denne statusen begrense de flerspråklige barnas mulighet til å delta på lik linje som majoritetsspråklige barn. I eksemplene som er nevnt over, vektlegger barnehagen å senke statusen til det norske språket. Ved å være bevisste rundt hvordan de kommuniserer med både barn og foreldre arbeider de etter å skape et inkluderende språkmiljø i barnehagen. Det å anerkjenne både likhetene og forskjellene når det gjelder barns identitet, vil ifølge Thun (2015, s. 203) være avgjørende for et inkluderende medborgerskap.

Ved å anerkjenne forskjellene som i denne omgang dreier seg om forskjellige språk, er man med på å anerkjenne barnas identitet. Språket er en stor del av barnas identitet, samtidig som det vil være en synlig del av deres identitet. Ved å anerkjenne de flerspråklige barnas førstespråk vil deler av de sosiale aspektene ved medborgerskap tas på alvor. Thun (2015, s. 203) hevder man må føle denne anerkjennelsen for å kunne realisere rettigheter i et samfunn, ettersom de formelle rettighetene ikke er tilstrekkelig. De flerspråklige barna i barnehagen er med andre ord avhengig av personalet i barnehagen for å kunne realisere sine rettigheter. Så stor innflytelse har de ansatte i barnehagen. Rettighetene barna har kan vi finne i

---

rammeplanen. Rammeplanen (2017, s. 10) forteller at «barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial status, språk, religion og livssyn». Med andre ord må likhetene og forskjellene anerkjennes, og i mine øyne kan ikke dette gjøres ved å behandle alle likt. En viktig del for å realisere dette, er etter mitt skjønn godt beskrevet av rammeplanen (2017, s. 10) som sier at «personalet må reflektere over egne holdninger for å best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling». Dette er noe informanten tydelig har reflektert rundt, og det komme frem som et funn at ved å ta hensyn til forskjellene, vil man kunne oppnå en reell likhet. Det er av stor betydning for hvordan barnehagelærer vurderer flerspråklige barn. Fordi man tar hensyn til at barnet har et annet morsmål.

### 4.3 Informantenes bruk av språkkartleggingsverktøy

I intervjuene med informanten kommer det klart frem at TRAS er språkkartleggingsverktøyet de i størst grad benytter seg av og er best kjent med. Derfor vil hovedfokuset naturlig bli vektet i retning av TRAS. Videre kommer det frem at alle informantene benytter seg av kartleggingsverktøy, men det er individuelle forskjeller på hvor ofte og hvor nødvendig de opplever at det er.

#### **Hvorfor TRAS?**

TRAS er som nevnt språkkartleggingsverktøyet informantene benytter seg av. Det kommer frem at de har erfaring med diverse språkkartleggingsverktøy, men at de i flere år har nå kun benyttet seg av TRAS. En informant setter ord på det på denne måten:

*«Jeg benytter meg av TRAS og det har vi brukt i årevis her i barnehagen. Så det er det vi bruker.» - Informant 1*

Det er i mine øyne et sentralt funn at et kartleggingsverktøy blir brukt fordi det er det som er blitt brukt i lang tid. Pedagoger bør i mine øyne reflektere rundt bruken av kartleggingsverktøyene de benytter seg av. Samtidig vet jeg med min bakgrunn fra barnehagen at det gjerne er bestemt hvilke kartleggingsverktøy de skal benytte seg av. En av grunnene til at det bør være gjort noen tanker rundt dette er Kunnskapsdepartementets (2011, s. 140) vurdering av TRAS som verktøy for vurderinger av flerspråklige barns

språkutvikling. Vurderingen hevder at det er relativt lite som tilsier at TRAS er et egnet språkkartleggingsverktøy i en flerspråklig sammenheng. Sirkelen uten aldersinndeling er den eneste faktoren som er med på å kunne gjøre det til et egnet språkkartleggingsverktøy for flerspråklige barn. Det er mulig å se et mønster i informantenes uttalelser om hvorfor de benytter seg av TRAS. En annen informant sier kort og konsist:

*«Jeg har brukt ulike kartleggingsverktøy, men det er TRAS som jeg stort sett bruker, og har brukt.» - Informant 3*

At noe er blitt benyttet i årevis er ikke alene en god grunn til å fortsette bruke det.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) legger føringer for at barnehagen skal være en lærende organisasjon, og hele personalet skal ta del i refleksjon rundt faglige og etiske problemstillinger og oppdatere seg. Informantenes utsagn omkring dette er ikke i henhold til hva rammeplanen forteller om barnehagen som en lærende organisasjon.

Kartlegging kan i mine øyne forsvares å være en etisk problemstilling med bakgrunn i den polariserte debatten rundt dette. Pettersvold og Østrem (2012, s. 24) som kan sies å være svært aktive deltakere i denne debatten hevder det finnes få konkrete argumenter for å kartlegge alle barn. Da bør det finnes argumenter for hvorfor et kartleggingsverktøy blir brukt. Det skal nevnes at ingen av informantene har uttalt at de vil kartlegge alle barn, men når argumentene for å benytte et spesifikt språkkartleggingsverktøy blir fraværende styrkes i mine øyne Pettersvold og Østrem's stemmer i denne debatten. Giæver (2014, s. 145) advarer mot å kartlegge flerspråklige barn ut fra normerte verktøy, og står med det i sterk kontrast til flere av informantene. Et manglende kritisk blikk kan føre til en usikker utførelse av kartlegging, og det vil være tid barnehagelærerne kunne benyttet til andre ting. Samtidig vil et manglende kritisk blikk på språkkartleggingsverktøy mulig kunne gå utover de flerspråklige barnas språkutvikling.

Kjartan Belseth (2021, s. 56) retter i sin artikkel fokus mot flerspråklige barns posisjon i barnehagen. Artikkelen omhandler praksisfortellinger som belyser personalets handlinger i samspill med flerspråklige barn, men retter også et kritisk blikk mot kartlegging av flerspråklige barn. Det gjør han ved å trekke frem Randen (2013, s. 297) som i sin doktoravhandling hevder at kartlegging og språkferdigheter er komplekse størrelser, og at det ikke eksisterer noen klare retningslinjer for hvordan kartlegging av minoritetslevers språkkompetanse skal foregå, samt at hva en slik kartlegging skal fokusere på heller ikke har noen klare retningslinjer. Dette underbygger rapporten til Kunnskapsdepartementet (2011)



---

som konkluderer med at ingen av språkkartleggingsverktøyene er gode nok til å kartlegge flerspråklige barn. Ved å benytte TRAS til å kartlegge flerspråklige barn blir i mine øyne de flerspråklige barnas totale språkkompetanse ikke vektlagt. TRAS tar ikke hensyn til barnas morsmål, og de

Iblant informantenes uttalelser i intervjuene er en av informantene mer betenkt rundt bruken av kartleggingsverktøy.

*«Tidligere benyttet jeg meg av TRAS, men her i barnehagen bruker vi ikke noe kartleggingsverktøy. Så fremt vi ikke skal kikke nærmere på noe, men vi er opptatt av at vi skal se hvor den enkeltes utviklingsnivå er. Det er unødvendig å bruke tid på en kartlegging når vi kan bruke den tiden på andre ting.» - Informant 2*

Det kommer frem at informanten har reflektert rundt dette, og det virker som dette er noe som er vært oppe til diskusjon i barnehagen. De virker å ha utviklet en felles praksis og basert på deres opplevelser, vil en kartlegging ofte gi samme resultat som det de kommer frem til uten å benytte seg av et kartleggingsverktøy. Den store forskjellen er at ved bruk av TRAS, som er det som blir brukt hvis de benytter seg av et verktøy, er at det tar mye lenger tid. Informanten har et ønske og et driv etter å se hensiktsmessige tiltak uavhengig av en kartlegging, og knytter dette til å stole sin egen faglige kompetanse.

*«Det handler litt om å tørre å stole på den faglige kunnskapen og bruke miljøet rundt deg, så vi diskuterer en del på avdeling, men også på tvers av avdelinger.» - Informant 2*

Dette er i tråd med Pettersvold og Østrem (2012, s. 15-16) som hevder barnehagelæreren er påfallende usynlig i deres undersøkelser av kommunale planer. Det vises til eksperter stående utenfor barnehagen som tilbyr kartleggingsverktøy til barnehagene, og betydningen av fagkunnskap og profesjonelt skjønn er ifølge dem fraværende. Videre i deres resonnement blir informantens utspill om tidsbruk aktuelt. Pettersvold og Østrem (2016, s. 16) hevder at all tiden som går til dokumentasjon og papirflytting fører til mindre tid til å være sammen med barna. Informanten viser med dette et kritisk blikk til språkkartleggingsverktøy og vil heller stole på sin fagkompetanse. Så i sin vurdering av flerspråklige barn velger vektlegger informanten heller å gå i dialog med foreldrene for å innhente kunnskap. Altså kan vi se en stor vektlegging av fagkompetanse og innhenting av kunnskap via barnas foreldre.

### **Hva bidrar en språkkartlegging med?**

For å forstå hvorfor informantene benytter seg av TRAS, blir det nødvendig å se på hva de tenker en språkkartlegging kan bidra med for de flerspråklige barnas språkutvikling.

*«En kartlegging vil være med på rette fokuset mot der skoen trykker. Det gir en god pekepinn på hvor barnet er og hvor veien bør gå videre.» - Informant 2*

Denne informanten føler at kartleggingen kan være med på å danne et godt oversiktsbilde og at det kan gi informasjon om hva barnehagen skal legge vekt på i språkstimuleringen. Det er samme informanten som er noe reservert med å bruke kartleggingsverktøy. Liv Gjems (2010, s. 176) forteller at kartlegging tilbyr en viss oversikt over hva et barn mestrer eller ikke mestrer på enkeltområder. En kartlegging blir gjerne gjennomført hvis barnehagelæreren er bekymret for barnets språkutvikling. Denne bekymringen bør være forankret i noe, og det er grunn til å tro at det er fagkunnskapen barnehagelærerne sitter inne med. Hvis de allerede vet det kartleggingen gir svar på er det kanskje ikke nødvendig? Det var noe av tankene og erfaringene informant 2 tidligere hadde gjort seg.

Lær meg norsk før skolestart som er et kartleggingsverktøy utviklet med tanke på flerspråklige barn var det ingen av informantene som verken benyttet, eller hadde hørt om. Dette er med å underbygge det litt manglende kritiske blikket rundt refleksjonene om hvorfor de ulike kartleggingsverktøyene blir brukt. Kunnskapsdepartementets (2011, s. 171) ekspertutvalg sine vurderinger av dette kartleggingsverktøyet hevder at det er spesielt utviklet for flerspråklige barn, og at flere språk kan inngå i kartleggingen. TRAS som i mine funn er det dominerende verktøyet, er av samme ekspertutvalg vurdert til å være lite egnet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 140)

Noe som er verdt å merke seg er at ingen av informantene kommer innpå at en språkkartlegging vil kunne være med å avdekke underliggende vansker. Dette funnet ble gjort under en senere gjennomgang av datamaterialet

Dette er i mine øyne et interessant funn fordi TRAS, som er verktøyet informantene i stor grad benytter seg av, er utviklet fordi barn med språkforsinkelser i førskolealder ikke ble oppdaget tidlig nok (Frost et al., (2011, s. 11). En informant setter ord på hva TRAS kan bidra med:

---

*«Det er et ryddig verktøy for å følge med på utviklingen-» - Informant 4*

Informanten vektlegger oversikten et kartleggingsverktøy kan bidra med. Ved å få oversikt over barnets utvikling vil man kunne ha et verktøy som hjelper en til å se hvilke områder barnet har utviklet seg på eller har stagnert på. I mine øyne blir det med et slikt utgangspunkt et verktøy som er til stede for å støtte pedagogene i å holde oversikt over barnas språkutvikling. Det virker som dens primære oppgave, å oppdage språkforsinkelser ikke blir vektlagt. Cummins (2000, s. 112) hevder vi må være klare på det er vi vil adressere, skal resultatene av en kartlegging kunne gi en klarhet. Samtidig er det ifølge Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 138) nødvendig å ta i betraktning barnets totale språkkompetanse hvis man skal identifisere en språkvanske. Er TRAS et ryddig verktøy for å følge med på utviklingene av de flerspråklige barnas førstespråk? Ved å legge til grunn Kunnskapsdepartementets (2011, s. 140) vurderinger kan vi fastslå at det ikke er det.

### **Utfordringer ved å kartlegge flerspråklige barn**

En åpenbar utfordring i mine øyne etter det som foreløpig er presentert er mangelen på egnede verktøy. Det kan virke som en bevisstgjøring rundt bruken av kartleggingsverktøy med tanke på hvem om kartlegges er nødvendig. I intervjuene kommer det likevel frem at informantene ser utfordringer omkring språkkartlegging av flerspråklige barn.

*«Morsmålet deres vil jo egentlig være en del av deres språkkompetanse, men det er ikke så lett å få gjennomført en kartlegging av det i praksis. Når man da har kartlagt kun andrespråket deres blir liksom resultatet ikke helt reelt.» - Informant 4*

Informantens tanker omkring de flerspråklige barnas totale språkkompetanse er helt i tråd med Cummins' (2000, s. 182) isfjellmetafor. Informanten ser med andre ord verdien av morsmålet og hevder at en kartlegging som ikke tar hensyn til morsmålet ikke vil kunne danne et korrekt bilde av barnet. Dette er enda et tilfelle hvor morsmålet blir ansett som noe verdifullt, men informanten benytter seg TRAS til å kartlegge de flerspråklige barnas språk.

Ved å kun ta hensyn til det norske språket vil også mulighetene for videre språkutvikling bli påvirket. Erfaringene de flerspråklige barna kan ha gjort på sitt morsmål blir ikke vektlagt og morsmålet er i denne sammenheng ifølge Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 180) et verktøy for å kunne lære seg begreper på norsk. Med andre ord kan man si at barnehagelærere som ikke tar hensyn til morsmålet setter bremsen på de flerspråklige barnas språkutvikling ved at

de ikke får tilgang på dette verktøyet i barnehagen. Wagner (2008, s. 58) som har vært opptatt av å se morsmålets betydning snur på dette i håndboken for TRAS. Hun hevder at da barnet har kommet stykke på vei med andrespråksutviklingen bør de vurderes på lik linje som norskspråklige i samme alder (Wagner, 2011, s. 187). Flerspråklighet skal ikke være noen sovepute. Et godt stykke på vei med andrespråksutviklingen setter ingen klare skillelinjer for når barnet skal ha oppnådd tilfredsstillt kompetanse. Kanskje det her blir gitt rom for barnehagelæreren å utøve profesjonelt skjønn? Informanten opplever at det kan være utfordrende å få til en kartlegging av barnets morsmål, noe som kan være et tegn på at vi i dagens kartleggingspraksiser ikke har gode nok verktøy for å få til dette. Informanten viser en bevissthet rundt dette, men det blir problematisk da det er utfordrende å omsette denne bevisstheten i praksis.

Det å vurdere de flerspråklige barna på lik linje som norskspråklige når de har kommet et stykke på vei problematiserer Baker (2011, s. 348). For at en vurdering skal kunne karakteriseres som rettferdig må de ifølge Baker tas hensyn til førstespråksferdigheter, andrespråksferdigheter og muligheten for en fysisk vanske, læringsvanske eller atferdsmessig vanske. Baker (2011, s. 348) hevder at de flerspråklige barna ofte er overrepresentert i spesialundervisning og kartleggingspraksiser må ta mye av skylden for dette. Følger vi hans tanker rundt dette vil barnehagelærere som kun vurderer eller observerer andrespråket til de flerspråklige barna være med på å forsterke denne overrepresentasjonen han hevder eksisterer.

En annen bieffekt vil være det Baker (2011, s. 342) hevder om at det å oppdra flerspråklige barn blir allment sett på som å produsere språkforsinkede barn. Det mulige potensiale som ligger inni det flerspråklige barn blir med en slik praksis totalt ignorert.

En annen utfordring som en informant beskriver, er når barnet har veldig lite språk og skjemaet blir stående med mye tomme felter.

*«Når barnet har veldig lite språk og det blir mye tomme felter tenker jeg at det skjemaet sier veldig lite i seg selv. Det står ikke veldig sterkt alene, så derfor skriver jeg alltid ganske utfyllende logger som beskriver situasjonen og hva som kommer frem». – Informant 1*

Kvåles (2018, s. 26) kritiske analyse av TRAS som multimodal tekst hevder at TRAS-skjemaet gir lite rom for faglig skjønnsutøvelse. Videre hevder analysen at TRAS ikke

---

tiltaler personalet som kompetente fagpersoner og at de trenger strenge regler og koselig pynt for å foreta vurderinger.

*«Hvis vi skal sende kartlegginger fra oss til en instans så følger alltid denne loggen med. Ofte kan man si at TRAS-skjemaet hjelper en til å se sammenhenger, men for å se det er jeg avhengig av å skrive en god og utfyllende logg.» - Informant 1*

I mine øyne evner informantene som alle benytter seg av loggføring å ta litt eierskap til den faglige skjønnsutøvelsen ved å ta et grep som dette. De frigjør selv rom til å utøve dette og er med på å prege TRAS-skjemaet med sin faglige kompetanse så lenge denne loggen blir brukt til noe. Ved hjelp av loggen blir det i språkvurderingene vektlagt deres egen kompetanse, ved at de gir en faglig utfyllende kontekst.

En informant setter ord på noen andre utfordringer som kan være til stede ved en kartlegging av et flerspråklig barn.

*«Jeg tenker at det ofte kan være utfordringer med det. De må få rom og tid til å utvikle språket sitt, så det å kartlegge for tidlig og kreve for mye tror jeg man skal være forsiktig med. Tenke litt over når de kom hit og hvor lenge de har vært, også vet vi jo at det tar tid å lære seg et nytt språk. Språk er ulikt oppbygd så det er ikke gjort på 1-2-3, setningsoppbygging for eksempel vil det finnes store forskjeller». – Informant 3*

Informanten ser noen utfordringer rundt kartlegging av flerspråklige barn ved å fokusere på at det å lære seg et nytt språk tar tid. Slik jeg tolker informanten vil det være lite hensiktsmessig å kartlegge et barn som ikke har hatt god tid på å lære seg språket, ettersom resultatene i stor grad vil reflektere det man kanskje allerede vet. Informanten anerkjenner også det faktum at ulike språk kan være svært forskjellig oppbygd. På spørsmål om hva som kan være utfordrende i forbindelse med å språkkartlegge flerspråklige barn, blir det ikke nevnt at mangel på egnede språkkartleggingsverktøy for flerspråklige barn er en utfordring. Ifølge Belseth (2021, s. 59) baserer motstanden mot slike verktøy seg på det gir et altfor dårlig helhetlig bilde av barns språkutvikling, og at det ikke er tilpasset de barna som lærer norsk som andrespråk.

### **Hva gjør at informantene blir bekymret for de flerspråklige barnas språkutvikling?**

I intervjuene var svarene til informantene relativt unisone omkring hvorfor de eventuelt ville kartlagt et flerspråklig barn. Språkforståelsen var hovedbekymringen alle informantene trakk frem.

*«Det er nok språkforståelsen, og den kan være ganske vanskelig å få tak på. Unger gjør som de andre og er gjerne veldig tilpasningsdyktige. De vil være innenfor på en måte, så det hender nok at vi blir litt lurt.» - Informant 1*

Ut fra informantens svar kan det se ut til at flerspråklige barn kan ha en tendens til å «lure» personalet med at de har bedre språkforståelse enn det de egentlig har. Informantene legger i likhet med TRAS stor vekt på språkforståelsens betydning da dette er en av deres utløsende faktorer for å ville kartlegge et flerspråklig barn. Horn (2011, s. 94) hevder at språkforståelsen er selve grunnlaget for videre språkutvikling, og for å legge forholdene til rette for en bedre språkutvikling må en eventuell forsinkelse avklares tidligst mulig. Informanten forteller videre at de opplever at språkforståelsen til de flerspråklige barna er vanskelig å få grep om. Dette kan være det skillet Horn (2011, s. 94) mener er utfordrende, hva er språkforståelse og hva er situasjonsforståelse?

*«I det siste har jeg tatt meg i at vi bruker veldig mye hendene og det blir mye gester og lignende. Også bruker vi det for å være tydeligere i kommunikasjonen» - Informant 2*

I en situasjonsforståelse vil barna forstå budskapet uten at de knytter direkte mening til ordene (Horn, 2011, s. 94). Situasjonen språket brukes i, gester, tonefall og mimikk er med på å gi språket mening. Alt dette blir en slags kontekst som gir barna en forståelse uten denne direkte meningen til ordene. Med denne kommunikasjonen kan vi se at barnehagelæreren tar i bruk verktøy for å sikre at barnet forstår, men det blir utfordrende å vite om barnet forstår på grunn av sin egen språkforståelse eller om det er situasjonen som gjør det forståelig.

Det er allerede nevnt at det å vurdere et barns språkforståelse kan være vanskelig, og basert på det Horn (2011, s. 101) forteller i håndboken til TRAS kan det i mine øyne være problematisk å kartlegge dette. Hun hevder at det kan være stor forskjell i barns interesse for fargenavn. Er interessen svak vil det etter mitt syn være et dårlig utgangspunkt for å kartlegge nettopp dette. Barnet kan inneha kompetanse om fargenavn uten at interessen er

---

nevneverdig stor, og er interessen for dette lav er sjansen for at barnet ikke synliggjør all sin kompetanse absolutt til stede. Ifølge Giæver (2014, s. 146) vil det i kartleggingsskjemaer som ignorerer morsmålet ligge store begrensninger, og det er vanskelig å få rede på om det er forholdene i barnehagen som ikke holder mål eller om det er barnet som ikke mestrer. Horn (2011, s. 99) er opptatt av det skal observeres i naturlige situasjoner og naturlige gjenstander for barna å kjenne til. Det vil være høyst individuelt hva som vil være naturlig for barna. Ved å ikke ta høyde for dette ignorerer TRAS i mine øyne de flerspråklige barnas morsmål og kulturidentitet. Hvordan skal barnehagelærere vite hva som er naturlige dagligdagse gjenstander for barna hvis de ikke viser aksept for barnas kulturelle bakgrunn? Et allerede vanskelig utgangspunkt for å vurdere de flerspråklige barnas språkforståelse blir bare enda mer utfordrende. Kunnskapsdepartementets (2011, s. 213) ekspertgruppe hevder at det er viktig at førskolelærerne innehar kompetanse når det gjelder hvordan man bruke ulike kartleggingsverktøy i en flerspråklig situasjon.

Når informantene blir betenkt rundt de flerspråklige barnas språkforståelse vil de som nevnt kunne vurdere en kartlegging. Det er i tråd med Baker (2011, s. 348) og det han hevder er flerspråklige barns behov for tidlig identifisering, vurdering og inngripen. Dette vil gjøre forebyggingen og en eventuell inngripen mer effektivt i form av at det skjer tidlig. Slik jeg tolker Baker, vil det i eksempelet med språkforståelsen være viktig å forebygge, og ved å vente til man er bekymret for språkforståelse forsterker man tendensen til å vente og feile før man foretar seg noe (Baker, 2011, s. 348). Altså er ikke denne bekymringen for språkforståelsen noe som plutselig er til stede, den har nok fått spire og gro litt. For å få kunne få en så effektiv inngripen som mulig bør det tidlig tas en vurdering før en eventuell inngripen.

En informant setter ord på noen andre faktorer som kan være utløsende for å foreta en kartlegging.

*«Det kan være at du legger merke til at barnet snakker lite, bruker språket sitt lite i hverdagen, og da begynner man å lure litt. Er det fordi de ikke har noe særlig språk eller er det bare en del av personligheten til barnet?» - Informant 3*

Dette skiller seg fra de informantenes vurderinger med tanke på å foreta en språkkartlegging. I tilfeller hvor det er flerspråklige barn som snakker lite er det en faktor som får informanten til å lure. Informanten vil ikke være bastant ved å knytte det til språklige ferdigheter i alle

tilfeller, og forteller at hen undrer seg noen ganger om det kan være barnets personlighet som påvirker hvor språklig aktivt barnet er. Vi kan derfor se at informantene finner det utfordrende å skulle vurdere et flerspråklig barn som er lite språklig aktiv. Dette blir utfordrende fordi informantene vektlegger ikke kun det språklige, men tar hensyn til andre faktorer.

## 4.4 Språkstimulering i barnehagen

Det er viktig at barnehagelærerne benytter seg av sin faglige kompetanse i ettertid av kartleggingen hvis den skal ha noe for seg (Gjems, 2010, s. 181). Kartleggingsmaterieell som blir benyttet uten et formål om å føre til endring av gjeldende pedagogisk praksis i arbeid med barn vil være bortkastet tid, og det er tid de kunne brukt til å samhandle og samtale med barn. Det vil derfor være av interesse å se hva informantene vektlegger i etterkant av en språkvurdering og hva som er en naturlig del av hverdagen.

### Organisering

Alle informantene er opptatt av å dele barnegruppen inn i små grupper og vil gjerne at det skal være en naturlig del av hverdagen. Datamaterialet viser at informantene legger stor vekt på smågruppens egenskaper.

*«Vi er veldig opptatt av å dele oss i små grupper, så det gjør vi hver eneste dag så fort det kommer en ansatt til på jobb» - Informant 3*

Dette utsagnet kommer fra en av informantene, men kunne like gjerne representert dem alle. De ser smågrupper som et verktøy for å få mer språklig kontakt og samtaler med alle barn. Informantene finner støtte i dette fra Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 51) som hevder at gruppestørrelse påvirker mulighetene til kontakt mellom barn og voksne i barnehagen. Ved å vektlegge dette i stor grad, kommer det frem at informantene får en arena hvor det er enklere å få til en positiv innflytelse på de flerspråklige barnas språkutvikling.

De små gruppene tilgjengeliggjør kommunikasjon og samtaler, og fellesaktiviteter blir enklere å ta del i. En informant setter ord på det på denne måten:

*«Barna som kanskje ikke tar størst plass i barnegruppen ser vi blir litt bredere over skuldrene og tør å utfolde seg mer, både kroppslig og språklig. De flerspråklige barna som*



---

*kanskje strever litt med norsken ser vi har stor nytte av dette. De tar enklere del i samspill med barn og voksne som har en sterkere norskspråklig kompetanse».*

Dette er i tråd med Vygotskijs (2011, s. 15) teori om den nærmeste utviklingssone. Det potensielle blir aktuelt her fordi det utgjør læringen som foregår i samarbeid med en voksen eller mer kompetent jevnaldrende. Det er dette disse smågruppene hjelper å legge til rette for hevder informantene. TRAS med Frost et al., (2011, s. 15) baserer seg i stor grad på Vygotskijs sosiokulturelle læringssyn og slutter seg dermed til rekken som informantene finner støtte i. Altså kan vi se at organiseringen innad i barnehagene som et tiltak, og informantene vektlegger Vygotskijs læringssyn.

### **Tiltak**

Det som tidligere er omtalt av organisering handlet i stor grad om hvordan barnehagelærerne organiserer hverdagen på avdeling. Det som følger nå skal i større grad ta for seg det som handler om organisering av tiltak, eller språkaktiviteter som er ment å fungere språkstimulerende. Hvilke språklige områder det retter fokus mot avhenger av hva kartleggingen forteller. En informant forteller at hvis kartleggingen viser et begrenset ordforråd blir ofte litteratur et virkemiddel.

*«Ved å bruke bøker opplever jeg at aktiviteten blir mere naturlig, den bærer ikke preg av å terpe begreper, uttale og lignende. Men da er det viktig når bøkene brukes at det blir en likeverdig samtale, og at man prøver å spille på det du ser fanger barnets interesse. Noe som har fungert godt har vært dialogisk lesing.» - Informant 4*

Dette skiller seg litt fra de andre informantene som ikke gikk så spesifikt inn formelle språkaktiviteter. Informanten jobber i en barnehage som opp gjennom årene har hatt en del flerspråklige barn, og forteller at dette er et tiltak hen har god erfaring med. Informanten ser en verdi i de mer formelle situasjonene.

Vi kan igjen skimte Vygotskijs (2011, s. 15) teorier om den nærmeste utviklingssone hvor det er tenkt at barnet skal dra nytte av en voksen som en god språklig rollemodell. Noe som er interessant er hvor mye informanten vektlegger dette med å ha en likeverdig samtale. Informanten er overhodet ikke interessert i å styre samtalen om det de leser noen plass, men ser dialogen som noe verdifullt i seg selv. Dette er en god grunnleggende tanke å ha. Allikevel kan det være vanskelig å oppnå en full likeverdighet i dialoger mellom en

førstespråksbruker og en andrespråksbruker (Karlsen et al., 2018, s. 70). Det vil være naturlig og hensiktsmessig med en viss asymmetri i en slik læringssituasjon. Asymmetrien finner vi i det faktum at førstespråksbrukeren har mer erfaring og kunnskap om språket dialogen foregår på.

Jeg vil kort greie ut om dialogisk lesing og effektene det kan gi ettersom jeg fant dette som et interessant funn. Det forteller noe om hvordan informanten konkret jobber med tiltak som er ment å styrke de flerspråklige barnas ordforråd.

Dialogisk lesing er ifølge Lervåg (2016) noe som hovedsakelig benyttes på barn i alderen 2-4 år, men ved andrespråklærende eller barn med spesielle behov kan det være andre aldersgrupper. Lesingen i seg selv er ikke hovedfokuset, men samtalene som oppstår mellom barn og voksen er det som er hovedprioriteten. De bøkene som egner seg for denne metoden har mange bilder med detaljer, og teksten skal ikke være for stor i omfang, eller komplisert. Videre hevder Lervåg (2016) at det å lære seg de i ordene som er i bøkene man bruker i den dialogiske lesingen vil være enkelt å lære seg. Det er avhengig av at den voksne forklarer ordene underveis til barna. En annen effekt som ifølge Lervåg (2016) er litt vanskeligere å få til er en generell forbedring av språkforståelse og ordforråd. Ordene som barna møter i bøkene er begrenset, derfor er det interessant at det virkelig kan øke barnas ordforråd. Ifølge Lervåg (2016) betyr det at barna tilegner seg strategier for å lære seg nye ord og ikke bare de ordene de møter i bøkene som blir brukt. Informanten setter ord på at denne metoden for lesing med barn ikke bærer preg av repetisjon og terping av begreper. Det finnes derimot kritikere som ikke ser det på samme måte som Lervåg (2016) og informanten. Pettersvold og Østrem (2016) hevder dialogisk lesing ikke er det det utgir seg for å være. De hevder dialogen ikke er det vi vanligvis forbinder med dialog, men at det bærer preg av språkstimulering gjennom repetisjon og svært få autentiske spørsmål om handlingen i boka.

Det er interessant hvor forskjellige følelser informanten og Pettersvold og Østrem (2016) har omkring dialogisk lesing. Informantens erfaringer kan sies å være helt motsatte og selv om informanten tar i bruk dialogisk lesing for å styrke ordforrådet låser ikke informanten seg fast i dette. Informanten er opptatt av barnas initiativ og dette vil i mine øyne være med å fjerne deler av kritikken til Pettersvold og Østrem. Pettersvold og Østrem (2016) hevder det bærer preg av språkstimulering gjennom repetisjon og få autentiske spørsmål knyttet til bokens handlinger. At det kan bære preg av språkstimulering kan jeg si meg enig i, men det er vel ikke nødvendigvis så ille i seg selv? Ved at informanten i stor grad vektlegger barnas

---

initiativ vil det være et godt utgangspunkt for å gå i dybden på det barna er opptatt av, og det er et godt sted for læring i mine øyne.

Som et virkemiddel for å fange interessen til barnet forteller informanten at de prøver å unngå å bare benytte den norske tradisjonelle litteraturen:

*«Vi prøver å komme barna litt i møte med tanke på hvilke bøker vi benytter. Vi ser ofte at det kan være mer engasjerende med litteratur som inneholder kulturelle elementer de kjenner igjen, men det er ikke alltid like enkelt. Handler nok mest om egen kompetanse omkring litteratur med fokus på mangfold. Der har vi nok noe å utvikle oss på, men vi har som sagt et fokus på det.» - Informant 4*

Dette er i tråd med det Wagner et al., (2008, s. 191) hevder om flerspråklige barn som eksponeres for mengder av engasjerende litteratur vil lære andrespråket i et høyere tempo. Det viser at informanten har en kompetanse om språkstimulerende tiltak for flerspråklige barns språkutvikling.

Noe som overrasket meg i gjennomgangen av datamaterialet var at språklig bevissthet ikke kom opp som et tema. Det betyr ikke at informantene ikke arbeider med dette i sin barnehage, men at de kanskje ikke er så bevisst omkring dette, eller at de ikke fant det naturlig å trekke frem i intervjuene. Ifølge Wagner et al., (2008, s. 63) dreier språklig bevissthet om å kunne rette oppmerksomheten mot eller snakke om språket. Det er et språkområde flerspråklige barn har en større kompetanse enn enspråklige (Monsen & Randen, 2017, s. 92). Det vil være et nyttig verktøy for barn i innlæringen av et nytt språk. Derfor var det overraskende at dette ikke kom opp i forbindelse med språkstimulerende tiltak. Allikevel viser dataen at dette jobbes med, men på et mer ubevisst nivå.

*«I smågruppene har vi nok ikke noe kjempestort fokus på sang, rim og regler, men bøker blir ofte lest i mindre grupper eller en til en. Sang, rim og regler er nok en veldig automatisert del av for eksempel samlinger, jeg vil nok anta at barna blir eksponert for dette hver dag omtrent. Det er noe barna som regel synes er veldig gøy og mange barn nynner og synger i vei en stund etter samling.» - Informant 3*

Frost (2011, s. 115) hevder at interessen for rim, regler og bildebøker er en viktig indikator for barnets språklige bevissthet ved 2-3 års alder. Barn som husker disse rimene, reglene og bildebøkene ved 3-4 års alder har ifølge Frost rettet oppmerksomheten mot språket. Vi kan

se at informanten støtter barnas utvikling av den språklige bevisstheten uten at hen gjør det helt bevisst. Videre i samtalen med informanten kommer det frem at hen ikke ser noen nevneverdig forskjell på interessen med tanke på de flerspråklige og barna med norsk som førstespråk.

Et sentralt poeng blir at dette blir gjort uten at det har som mål om å fylle noen språklige hull eller mangler. Dette er i motsetning til tiltakene rundt ordforråd nevnt tidligere, en naturlig del av deres hverdag i barnehage. Informanten forteller at arbeidet med sang, rim og regler er blitt en automatisert del av hverdagen, og det blir som regel benyttet i samlinger. Ifølge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 50-51) er det sammenheng mellom ferdigheter knyttet til språklig bevissthet og det å kunne lese ord på morsmålet og andrespråket. Med denne informasjonen vil det kunne være hensiktsmessig å arbeide mer bevisst og strategisk rundt språklig bevissthet. Det er et språkområde de flerspråklige barna kan ha et fortrinn og ved at det anses som et nyttig redskap til innlæringen av et nytt språk, vil språklig bevissthet være av høy verdi for de flerspråklige barna.

*«Vi er veldig opptatt av å dele oss i små grupper, så det gjør vi hver eneste dag så fort det kommer en ansatt til på jobb» - Informant 3*

Dette er et sitat som allerede er presentert, men som jeg vil trekke inn i arbeidet med språklig bevissthet. Samlinger består ofte av hele eller halve barnegruppa og vil i mine øyne ikke kunne anses som smågruppe. Ved å trekke inn sanger, rim og regler i smågruppene, og ikke bare i samling har man tatt et strategisk valg som kan gagne de flerspråklige barnas læring av et nytt språk. De små gruppene gjør kommunikasjon og samtaler lettere tilgjengelig, og fellesaktiviteter blir ifølge (Karlsen & Gjevikshaug, 20220, s. 51) enklere å delta i. Alle informantene har vært tydelige på at de i organiseringen av språklige aktiviteter bruker smågrupper aktivt, men språklig bevissthet er som nevnt ikke trukket frem som et språklig område de jobber bevisst med. Verdien den språklige bevisstheten kan ha for de flerspråklige barna vil i mine øyne kunne ha en så gunstig effekt at det er et språkområde fokuset bør rettes mot. Ferdigheter tilknyttet den språklige bevisstheten har som nevnt sammenheng mellom det å lese ord på morsmål og andrespråk, og dermed har det stor betydning for de flerspråklige barnas skolegang. Aukrust og Rydland (2009, s. 187) har trukket frem ordforrådets betydning for leseforståelse, og Meld. St 19 (2015-2016, s. 50-51) hevder ferdigheter tilknyttet språklig bevissthet vil kunne ha betydning for senere leseferdigheter. Informantene er som nevnt opptatt av smågruppene og tilfredsstillende med det Aukrust og

---

Rydland (2009, s. 182) omtaler som barnehagens strukturkvalitet. Med en litt mer strategisk eller bevissthet i valg av innhold vil det kunne ha en positiv påvirkning på de flerspråklige barnas språkutvikling.

## 5. Oppsummering av funn

Videre vil det bli redegjort for det jeg anser som oppgavens hovedfunn. Jeg har gått bredt ut i arbeidet med å utarbeide temaer for å svare på problemstillingen. Temaer som i mine øyne i noen grad over i hverandre og kan knyttes til oppgavens formål. Under oppsummeringen vil jeg benytte meg av forskningsspørsmålene som et ledd i å svare på problemstillingen.

Informantene viser i flere tilfeller at de tar hensyn til morsmålet og anerkjenner dens betydning for de flerspråklige barna. Deres syn på morsmålet kan knyttes til Cummins (2000, s. 175) sin terskelteori. Disse tilfellene dreier seg om deres grunnsyn ved at de legger ut og viser til eksempler på hvordan et flerspråklig barn på et tidspunkt kan oppnå kognitive fordeler ved et godt utviklet morsmål og andrespråk. Det er også enkelt å dra paralleller til Cummins (2000, s. 182) sin isfjellmetafor ved at de ser morsmålet som en del av deres totale språkkompetanse. Det er i mine et viktig funn fordi det forteller noe helt konkret om hva barnehagelærere vektlegger i språkvurderinger av flerspråklige barn.

Et annet funn problematiserer det som nå er omtalt, fordi i informantenes kartleggingspraksiser av flerspråklige barn blir det avdekket at TRAS er verktøyet som blir brukt. Kun en av informantene var noe reservert i bruken av kartleggingsverktøy. Det er ifølge Kunnskapsdepartementet (2011, s. 140) lite som gjør TRAS egnet til nettopp dette formålet. TRAS tar ikke hensyn til morsmålet, og ved at informantene tar i bruk dette vil det være riktig å si at de gjør det samme. Så i en kartlegging, som kan sies å være språkvurdering, finner jeg et avvik i det informantene tidligere har uttalt om morsmålets betydning. Det vil derfor være utfordrende for informantene å få et korrekt bilde av de flerspråklige barnas andrespråk, når de i kartleggingssituasjoner ikke tillegger barnas morsmål verdi ved å bruke TRAS. Det kan tyde på at det er vanskelig å omsette kunnskapen i praksis, og mangelen på egnede språkkartleggingsverktøy er nok en stor del av forklaringen til dette.

Til tross for dette vil jeg løfte frem informantenes villighet til å søke kompetanse. Noe vi finner eksempler på i form av at de aktivt benytter seg av foreldrene som en ressurs. Refleksjon blir brukt som et virkemiddel for å heve kompetansen innad i personalgruppen blir brukt for å forske på egen praksis. Dette forteller meg at de vektlegger kompetanse som en viktig del i arbeidet med å vurdere flerspråklige barns språkutvikling. Ifølge Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 168) er samarbeidet med foreldrene av stor betydning for å identifisere

---

flerspråklige barn med språkvansker. Foreldrene kan sitte inne med verdifull kompetanse omkring barnets morsmål, og ved å aktivt søke denne innsikten vil informantene stå bedre rustet til å gjøre gode språklige vurderinger av det flerspråklige barnet.

Med tanke på hva en språkkartlegging kan bidra med for flerspråklige barn, ble jeg overrasket over at ingen belyste det faktum at kartleggingsverktøyene kan være med å avdekke språkvansker. I stedet så de kartleggingsverktøyene som et hjelpemiddel i å få en oversikt over de flerspråklige barnas språkutvikling. De så også verktøyene som nyttige til å se sammenhenger. Det kommer frem av informantene at denne oversikten bidrar med å se språklige områder det trengs at oppmerksomheten retter seg mot. Et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven er: På hvilken måte vurderer barnehagelærere at språkkartlegging bidrar til de flerspråklige barnas språkutvikling? Et svar på dette er at informantene ser språkkartlegging som et verktøy, hvor de får synliggjort hvor det vil være hensiktsmessig å sette inn språkstimulerende tiltak. Ut ifra disse synene kan vi se at barnehagelærere vurderer det som noe positivt for de flerspråklige barnas utvikling. I tråd med Frost et al., (2011, s. 13) kan det virke som at TRAS gjør en jobb for å kvalitetssikre det språklige arbeidet i barnehagen.

Informantene var relativt samstemte rundt dette, men det var en som så språkkartlegging som en tidstyv, og at resultatene kartleggingen gir, er ofte noe man kan komme frem til selv. Dette er i tråd med Pettersvold og Østrem (2012, s. 47) sin kritikk om at barnehagelærernes utdanning ikke blir tillagt noe verdi. Informanten ser på sin faglige språkkompetanse som god nok til å kunne fatte vurderinger om hensiktsmessige tiltak for de flerspråklige barnas språkutvikling.

En av informantene som så positive sider ved kartleggingens bidrag, hevdet også at det ikke var helt uproblematisk å kartlegge flerspråklige barn med TRAS. Informanten ser morsmålet som en del av de flerspråklige barnas språkkompetanse, og føler resultatet derfor ikke gir et helt korrekt bilde av språkutviklingen.

Et av funnene i denne forskningen, er at språkforståelsen til de flerspråklige barna er den mest avgjørende faktoren for å ville foreta en språkkartlegging. Dette forteller noe av hva de vektlegger mest i deres språkvurderinger. I det språkforståelsen til et barn gjør at de vil foreta en kartlegging, er det alt gjort en vurdering som fører til denne bekymringen. Ifølge Horn (2011, s. 94) er språkforståelsen selve grunnlaget for videre språkutvikling, og en

eventuell forsinkelse må avklares raskest mulig. Det er tegn som tyder på at informantene vektlegger dette i like stor grad som Horn, når de er så samstemte.

Det var kun en informant som satte ord på en annen faktor som kan være bidragsytende til å ville foreta en kartlegging, og det var for min del overraskende. Informanten fortalte at et barn som snakker lite, og generelt bruker språket sitt lite i hverdagen kan få informanten til å bli betenkt. Hvor språklig aktivt et barn er, er for en informant viktig i vurderingen av barnets språkutvikling.

Hva vektlegger så barnehagelærere i et inkluderende språkmiljø? Det store fokuset for informantene er mulighet for deltakelse og ytre seg i fellesskapet. For å klare det vektlegger de å søke kunnskap om ulike kommunikasjonsmetoder, men også å dra inn kulturelle elementer som eventyr og sang for at de flerspråklige barna skal finne gjenkjennelse. Det se det som et viktig ledd i å få barn som er trygge nok til å tørre å delta og ytre seg. Ved å gjøre dette, vektlegger de det Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 71) omtaler som identitetsbekreftelse.

Med tanke på hvilke tiltak barnehagelærerne benytter for å styrke de flerspråklige barnas utvikling, var det klart mest fremtredende svaret, smågrupper. Dette er et strategisk tiltak som er blitt en naturlig del av hverdagen i informantenes barnehager. Det strategiske ligger i at smågruppene er en godt egnet arena for barna å lære av hverandre eller en voksen. Vygotskijs (2011, s. 15) sosiokulturelle læringssyn er derfor sentralt i barnehagelærernes tiltak.

Funnene viser at barnehagelærerne i stor grad tenker likt, og det er flere likhetstrekk i hva de vektlegger i vurderingene de gjør av de flerspråklige barnas språkutvikling. Det er lite som skiller informantene, og det kan tyde på at det er en bevissthet rundt hvordan man skal tilnærme seg flerspråklighet i barnehagen. Alle informantene tillegger morsmålet stor verdi i deres vurderinger, men det er faktorer som tyder på det er vanskelig å omsette den bevisstheten de har, i praksis. Mangelen på egnede kartleggingsverktøy må i mine øyne ta skylden for dette. De legger alle vekt på å skape et inkluderende miljø i barnehagen, og ser det som et viktig grunnlag for de flerspråklige barnas språkutvikling. Videre ser jeg at mange av funnene i dataen kan knyttes til barnehagelærernes kompetanse og nysgjerrighet på kunnskap, og at de ser det som en viktig del for å kunne gjøre gode vurderinger av de flerspråklige barnas språkutvikling.



Ved å ha tatt utgangspunkt i informantenes egne perspektiver og erfaringer har jeg tilegnet meg en forståelse for deres tanker og handlinger, dette er i tråd med det Gansmo (2021, s. 112) hevder preger fenomenologien. Det har hjulpet meg i tolkningen av deres handlinger omkring vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling, men også hjulpet meg i søken etter svar på forskningsspørsmålene.

## 6. Avslutning

Oppgavens relevans kan vi knytte til andelen flerspråklige barn i barnehagen, som i 2021 var på 19,5% (SSB, 2021). Ved å utgjøre en så stor andel av barna i barnehagen krever det i mine øyne at det er et tema som blir forsket på. Det er nødvendig skal de flerspråklige barna kunne delta i barnehagen på like premisser. Hvis det skal bli en realitet må barnehagelærere ha kompetanse om flerspråklighet.

Det er også relevant å rette oppmerksomheten mot språkkartleggingsverktøyene ettersom det ikke eksisterer noen kartleggingsverktøy som er godt egnet til å vurdere de flerspråklige barnas språkutvikling.

En naturlig begrensning i studien finner vi i intervjuutvalget som består av fire informanter. Ingen av informantene er tilknyttet samme barnehagen, men den geografiske spredningen er liten. Det vil derfor være vanskelig å være konkluderende om et mønster, ettersom antallet er for lite til å være representativt på noen måte.

Oppgaven tar for seg hva barnehagelærere vektlegger i språkvurderinger av flerspråklige barn. Innenfor dette er språkkartleggingsverktøy et naturlig og interessant tema. I hvor stor grad det foregår språkkartlegginger av flerspråklige barn, og hvilke kartleggingsverktøy som i størst grad blir brukt, ville vært noe som ville spennende å forske videre på i en større skala enn det som er gjort i denne masteroppgaven.

Et funn i forskningen som ville vært spennende å undersøke videre er foreldresamarbeidet med de flerspråklige barnas foreldre. På forhånd var jeg klar over at de er en ressurs med tanke på deres morsmålskompetanse, men jeg har ikke sett dette i like stor grad under min tid som barnehagelærer.

---

## Litteraturliste

- Aukrust, V. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 178-188. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2009-03-03>
- Bae, B. (2011). *Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager*. I T. Korsvold (Red.), *Barndom – barnehage – inkludering* (s. 104-129). Fagbokforlaget.
- Belseth, K. (2021). «Han har ikke språk, han» – et fanoniansk perspektiv på flerspråklige barns posisjon i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 55-69. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-06>
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5.utg.). Multilingual Matters.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E. & Espenakk, U. (2011). *Hva er TRAS og hvordan brukes det?* I U. Espenakk., E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 11-24). Infovest forlag.
- Frost, J. (2011). *Språklig bevissthet*. I U. Espenakk., E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 109-118). Infovest forlag
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Fagbokforlaget.

- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020) Mot en ny satsning på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic studies in education*, 40(3), 249-267. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2442>
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk: Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 175-182. <https://doi.org/10.7577/nbf.286>
- Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Horn, E. (2011). *Språkforståelse*. I U. Espenakk., E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 93-108). Infovest forlag.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i en kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 3(2), 63-75. <https://doi.org/10.7577/nbf.258>
- Korsvold, T. (2011). *Barndom – barnehage – inkludering*. I T. Korsvold (red.), *Barndom – barnehage – inkludering* (s. 9-32). Fagbokforlaget.
- Karlsen, E. J. & Gjevikhaug, A. C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser – Hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen*. Gyldendal.
- Karlsen, J., Indregård, H. R., Wold, A. H., Lykkenborg, M. & Hagtvet, B. (2018). Initiativ og responsmønstre i boklesingsdialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. *NOA – norsk som andrespråk*, (1-2) 66-92.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <https://www.regjeringen.no>

- 
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.). Gyldendal Akademiske.
- Kvåle, G. (2018). Kartlegging, kos og kontroll: En kritisk analyse av TRAS-skjemaet som multimodal tekst. *Tidsskrift for sakprosa*, 10(2), 1-34.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.5998>
- Lervåg, M. M. (2016, 7. mars). *Hva er egentlig dialogisk lesning og hvilken effekt har det?* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-egentlig-dialogisk-lesing-og-hvilken-effekt-har-det/>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gjervan, M., Svolsbru, G. & Bleka, M. (2010). *Ressurshefte for flerspråklig arbeid i barnehagen*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer – Mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2016, 26. februar). *Metodefrihet – idealer og realiteter. Mestrer – mestrer ikke: Blogg om politikk, samfunnskritikk og den ustoppelige jakten*

*på det normale barnet.*

<http://www.mestremestrerikke.no/search/label/h%C3%B8ytlesning>

Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* [Doktogradsavhandling, Universitetet i Bergen].

Brage. <http://hdl.handle.net/11250/132026>

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen* (2.utg.) Cappelen Damm

Akademisk.

Selås, M. (2017). *Språkkartlegging*. I M. Selås & A. K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 145-180). Fagbokforlaget.

Selås, M. (2017). *Språkstimulering*. I M. Selås & A. K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 213-219). Fagbokforlaget.

St. meld. nr. 16. (2006-2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Statistisk sentralbyrå (2021). *12272: Minoritetsspråklige barn i barnehager 1-5 år, etter region, statistikkvariabel og år* [Statistikk].

<https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>

Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-04), 194-207. [https://doi-](https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04)

[org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04](https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04)

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Vygotskij, Lev S. (2001): *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wagner, Å. K. (2011). *Barn med flere språk*. I U. Espenakk., E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 175-190). Infovest forlag

Wagner, Å. K. (2011). *Ordproduksjon*. I U. Espenakk., E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 129-142). Infovest forlag

---

Wagner, Å. K., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### *” Barnehagelæreres vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling ”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnehagelæreres erfaringer og vurderinger omkring språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Formålet med prosjektet er å få innsikt og forståelse for hva barnehagelærere vektlegger i arbeidet med vurdering av flerspråklige barns språkutvikling. Det vil være av interesse å undersøke hva barnehagelærere tenker språkkartlegginger av flerspråklige barn bidrar med, og om det eventuelt eksisterer noen utfordringer. TRAS vil være kartleggingsverktøyet oppgaven hovedsakelig vil ta utgangspunkt i. For å svare på dette vil datamateriale som samles inn i felt være viktig, samt teorien som blir inkludert i oppgaven. Prosjektet er en masteroppgave (45stp) i spesialpedagogikk og har et omfang på ca. 32 000 ord.*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Utvalget består av pedagogiske ledere i barnehagen som har noen år med erfaring og består av fire personer.*

*Jeg stilte et spørsmål til min leder i barnehagen om hun kjente til noen som kunne være aktuelle til å delta i dette prosjektet, og på bakgrunn av det får du spørsmål om å delta.*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet består av 12 spørsmål og inneholder spørsmål om flerspråklighet, kartlegging, inkludering og språkstimulering. Dine svar i intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av en sikker løsning for datainnsamling til forskning, og det vil kun være jeg som har tilgang til materialet. Når lydopptaket er transkribert vil det bli slettet.*



### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- *Det er kun meg som student som vil ha tilgang til de opplysninger som blir oppgitt.*
- *For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», lagre datamaterialet på et sikkert verktøy for datainnsamling på nett.*

*Deltakere i prosjektet vil bli anonymisert i oppgaven og det vil ikke publiseres noen opplysninger som kan være med på å gjøre at de blir gjenkjent.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.mai skal oppgaven leveres inn og personopplysninger og opptak vil være slettet innen den tid.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet ved prosjektansvarlig Ninna Garm, tlf: 40874164, Mail: [ninnagarm@mail.com](mailto:ninnagarm@mail.com).  
Student: Emil Øverhaug, tlf: 99331833. Mail: [emiillar@outlook.com](mailto:emiillar@outlook.com)
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, tlf: 61287483, Mail: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ninna Garm

*Prosjektansvarlig*

(Forsker/veileder)

Emil Øverhaug

*Student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Barnehagelæreres vurderinger av flerspråklige barns språkutvikling*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

Problemstilling: Hva vektlegger barnehagelærere i arbeidet med vurdering av flerspråklige barns språkutvikling?

### Oppvarmingsspørsmål

1: Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

2: Kan du fortelle litt om din erfaring som pedagogisk leder?

3: Kan du beskrive barnehagen du arbeider i nå? (størrelse, barnas språkbakgrunn, bruk av morsmål, ansatte)

### Flerspråklighet

4: Hva anser du som flerspråklighet i barnehagen?

### Inkludering

5: Hva er inkludering i barnehagen for deg?

6: Kan du fortelle om hva du anser som viktig for personalet i samspillet med flerspråklige barn?

7: Tenker du at dere har et inkluderende språkmiljø?

### Kartlegging

8: Hvilke språkkartleggingsverktøy benytter dere?

9: Hva er de utløsende faktorene som får deg til å ville utføre en kartlegging av et flerspråklig barn?

- Hva kan en kartlegging bidra med?
- Ser du noen eventuelle utfordringer med å kartlegge flerspråklige barn?

10: Bruker dere foreldrene til å innhente kunnskap om barnas morsmålskompetanse?

- Gir dere språklige råd til foreldrene?

### **Språkstimulering**

11: På hvilken måte legges det til rette for språkutviklingen til de flerspråklige barna?

- Hvordan organiserer dere dette? (Gruppesammensetning, gruppestørrelse, ansvar).

### **Avslutningsvis**

12: Er det noe du har lyst til å legge til?

## Vedlegg 3

**Vurdering**

**Referansenummer**  
444725

**Prosjekttittel**  
Master i Spesialpedagogikk: Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**Prosjektperiode**  
08.03.2022 - 01.05.2022

**Meldeskjema**

Dato	Type
07.03.2022	Standard

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**TAUSHETSPLIKT**

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intenjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intenjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intenjuet.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personverforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personverforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personverforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!