



UiO • Universitetet i Oslo

Betydningen av systematisk begrepslæring for flerspråklige barns vokabularutvikling.

Studien er basert på pedagogers erfaringer
gjennom en spørreundersøkelse.

Camilla Maugesten

Masteroppgave i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2020

Sammendrag

Bakgrunnen for å skrive en masteroppgave om flerspråklige barns vokabular er interessen for vokabularets betydning i barnets liv. Litteratur og forskning knyttet til flerspråklighet nevner ofte at barna har et begrenset vokabular innen både barnets morsmål og majoritetsspråket (Bialystok & Barac, 2013; Karlsen, Lyster & Lervåg, 2016; Kohnert, 2013; Monsrud, Rydland, Geva, Thurmann-Moe & Lyster, 2019). Dette har sammenheng med at ord og begreper læres i tilknytning til opplevelser og erfaringer, og at barnet kan møte på forskjellige erfaringer innenfor de ulike kulturene og/eller språkene (Høigård, 2013). Det betyr at barnet kan utvikle to språk som bare delvis overlapper (Thurmann-Moe, 2013). Grad av overlapp mellom barnets språk kan blant annet være avhengig av kvaliteten og mengden eksponering som barnet får på morsmålet og majoritetsspråket (Cummins, 2017).

Flere forskere påpeker viktigheten av systematiske språktiltak med vekt på vokabular (Karlsen et al., 2016; Monsrud et al., 2019; Snow og Kim, 2007, referert i Monsrud, 2013). Da jeg ble oppmerksom på Språkintervensjonen som en begrepslæringsmetode, var det ønskelig å se om denne intervensjonen kan være et verdifullt verktøy i arbeid med de flerspråklige barnas vokabular. Hvilke erfaringer besitter pedagogene med et systematisk, målrettet og intensivt språkarbeid? Denne studien har som formål å gi mer kunnskap knyttet til flerspråklig utvikling, samt å se på faktorer ved Språkintervensjonen som kan ha betydning for vokabularet. Studien gir innsikt i, og kartlegger pedagogenes erfaringer med systematisk begrepslæring i arbeid med flerspråklige barn.

Dette bunner i en problemstilling, med tre tilhørende delspørsmål:

Hvilken betydning kan systematisk begrepslæring ha for flerspråklige barns vokabularutvikling?

- *Hvilke erfaringer har pedagogene med gjennomføringen av Språkintervensjonen?*
- *Hvilken betydning kan Språkintervensjonen ha for flerspråklige barns vokabular?*
- *Hvilken betydning kan foreldresamarbeidet ha ved gjennomføring av Språkintervensjonen?*

Metode

Til denne studien er det benyttet en kvantitativ metode, med et ikke-eksperimentelt design. Det er utarbeidet en spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode, og undersøkelsen ble sendt ut digitalt. Utvalget består av 22 pedagoger med tilknytning til barnehage.

Dataanalyse

Datamaterialet fra spørreundersøkelsen er bearbeidet i dataprogrammet «Statistical Packages for the Social Sciences» (SPSS), som gjorde det mulig å studere pedagogenes besvarelser på ulike måter. Resultatene presenteres ved hjelp av tekst og frekvens- og krysstabeller.

Hovedfunn

Det later til at pedagogene jobber noe ulikt med Språkintervensjonen, til tross for at manualen (Skedsmo, 2017) legger føringer for hvordan metoden skal gjennomføres. Uten å trekke for bastante konklusjoner, kan det virke som om måten metoden blir gjennomført på kan ha betydning for innlæring av begreper. Blant annet hevder flertallet av pedagogene at det er viktig med mye eksponering av språket for å oppnå ønsket effekt, som også får støtte i faglitteraturen (Cummins, 2017). Det intensive aspektet ved Språkintervensjonen kan dermed ha betydning for begrepslæring.

Det er overraskende at kun 10 pedagoger (45 %) oppgir at de jobber med ordets innhold, ettersom Språkintervensjonen er en begrepslæringsmetode. Samtidig viser resultatene at pedagogene jobber på en måte som støtter oppunder barnets begrepsforståelse. Dermed kan det antas at samtlige pedagoger jobber med ordets innhold, som er et positivt funn. Videre er det kun 8 pedagoger (36,4%) som har krysset av for å ha jobbet med alle tre komponentene ved språket, altså *form, innhold og bruk*. Dette er igjen et overraskende funn, da disse tre komponentene fremstår som helt sentrale elementer i Språkintervensjonen (Skedsmo, 2017). Likevel oppgir flertallet av pedagogene at barnet har lært seg øvingsordene, og flertallet vurderer Språkintervensjonens effekt som moderat til stor. En korrelasjonstest viser at disse to variablene korrelerer positivt. Dette er et funn som kan bidra til å underbygge teorien om at Språkintervensjonen kan medføre en positiv forskjell i barnets vokabular.

Et viktig moment i denne studien er at flertallet av pedagogene opplever at det er utfordrende å finne nok tid til planlegging og gjennomføring av Språkintervensjonen. Dette kan være en potensiell hindring for å sette i gang med intervensjonen. Likevel viser denne studien til positive resultater, som også er gjeldende for pedagogene som opplever utfordringer med tid.

Forord

Etter tre år på logopedistudiet, deltid, ved Universitetet i Oslo er tiden inne for fullføring av mastergraden min. Ved hjelp av stor grad av struktur, prioritering og fokus har jeg nå kommet i mål. Å ta mastergrad har vært en spennende og lærerik prosess, og til tross for et litt annerledes vårsemester kan jeg se tilbake på tre fine studieår.

I etterkant av arbeidet med masteroppgaven sitter jeg igjen med større kunnskap og forståelse for temaet i oppgaven. I tillegg besitter jeg ny erfaring og kompetanse knyttet til gjennomføring av et forskningsprosjekt. En stor takk rettes til mine respondenter som tok seg tid til å besvare spørreundersøkelsen, samt PPT som tillot meg å benytte deres metode. Min veileder Ivar Morken takkes for faglig hjelp, og jeg vil også takke mine medstudenter ved Helga Engs hus som har gjort tre år med faglig påfyll, også sosialt og hyggelig! Avslutningsvis vil jeg takke familien min for all tålmodighet og forståelse dere har vist meg under studietiden. Dere har gitt meg tid, rom og masse forståelse, men også moralsk støtte i tøffe perioder.

Hakadal, juni 2020

Camilla Maugesten

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING.....	4
1.1	Bakgrunn, tema og formål	4
1.2	Begrepsavklaring	6
1.3	Avgrensning	7
1.4	Disposisjon.....	8
2	TEORETISK RAMMEVERK.....	9
2.1	Kommunikasjon og språk	9
2.1.1	Barnets første ord.....	10
2.1.2	Vokabular	11
2.2	Flerspråklige barn	13
2.2.1	Minoritetsspråk vs. majoritetsspråk.....	13
2.2.2	Utfordringer ved flerspråklighet	15
2.2.3	Styrker ved flerspråklighet	18
2.3	Forskning på systematisk begrepslæring	19
2.4	Teoretisk redegjørelse av Språkintervensjonen	20
2.4.1	Gjennomføring av Språkintervensjonen	21
3	METODOLOGISK TILNÆRMING.....	22
3.1	Kvantitativ metode	22
3.2	Design og surveyforskning	22
3.2.1	Ikke-eksperimentelt design.....	22
3.2.2	Survey	23
3.2.3	Instrumentet	24
3.2.4	Nettskjema	26
3.2.5	Pilottesting	26
3.2.6	Populasjon og utvalg	27
3.2.7	Rekruttering	27
3.3	Analysering av datamaterialet.....	28
3.4	Validitet.....	30
3.5	Reliabilitet.....	33
3.6	Etiske betraktninger	33
4	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	35

4.1	Språkintervensjonen.....	36
4.1.1	Barnets alder ved deltakelse i Språkintervensjonen	36
4.1.2	Hva er årsakene til oppstart av Språkintervensjonen?.....	37
4.1.3	Faktorer ved gjennomføring av Språkintervensjonen	37
4.2	Systematisk begrepslæring.....	41
4.2.1	Tankekart	41
4.2.2	Ordnes form, innhold og bruk.....	42
4.2.3	Øvingsord	45
4.2.4	Generaliseringseffekt ut over øvingsordene	47
4.2.5	Effekten av deltakelse i Språkintervensjonen.....	48
4.2.6	Å delta i Språkintervensjonen flere ganger	52
4.2.7	Henvisning av barn til PPT.....	53
5	AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE.....	54
5.1	Hva har jeg funnet ut av?	54
5.2	Konklusjon.....	57
6	LITTERATURLISTE	59
7	VEDLEGG.....	64
7.1	Vedlegg 1. Spørreundersøkelsen.....	64
7.2	Vedlegg 2. Informasjonsskriv	69
7.3	Vedlegg 3. NSD sin vurdering	71
7.4	Vedlegg 4. Telefonsamtale NSD	72
7.5	Vedlegg 5. Språkintervensjonens manual 3-5 år	73

FIGUROVERSIKT

Figur 1. Språkintervensjonen som språktiltak (Skedsmo, 2017, s. 1).....	5
Figur 2. Bloom og Laheys (1978) Språkmodell. Fritt oversatt og gjengitt.....	9
Figur 3. «Dual iceberg» (Cummins, 1984, s. 143). Fritt oversatt og gjengitt.....	15
Figur 4. Et eksempel på tankekart (Skedsmo, 2017, s. 12).....	41

TABELLOVERSIKT

Tabell 3.1. Verdiene fra datamaterialet omgjort til fire alternativer	25
Tabell 3.2. Oversikt over antallet forventede respondenter og frafall.	28
Tabell 4.1. Barnets alder ved deltakelse i Språkintervensjonen.....	36
Tabell 4.2. Antallet pedagoger som har gjennomført intervensjonen over åtte uker.	38
Tabell 4.3. Antallet pedagoger som har gjennomført tre til fem språkøkter i uken.	38
Tabell 4.4. Antallet pedagoger som har gjennomført språkøktene i gruppe.	39
Tabell 4.5. Antallet pedagoger som opplever tidsaspektet som utfordrende.	40
Tabell 4.6. Pedagogenes arbeidet med ordets form, innhold og bruk	44
Tabell 4.7. Grad av begrepslæring hos målbarnet.....	49
Tabell 4.8. Pedagogenes vurdering av effekt.	49
Tabell 4.9. Pedagogenes vurdering av effekt, fordelt i to grupper.....	50
Tabell 4.10. Korrelasjonsanalyse: begrepslæring og arbeid med ordets form, innhold og bruk.	51
Tabell 4.11. Korrelasjonsanalyse: begrepslæring og pedagogenes vurdering av effekt.	52

1 Innledning

I barnehagene rundt om i landet består barnegruppene i varierende grad av barn med ulik språklig bakgrunn. Minoritetsspråklige barn utgjør 19 % av alle barn som går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020a). Dette tilsvarer 87,2 % av alle minoritetsspråklige barn i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2020b). Tallene fra Statistisk sentralbyrå viser at de aller fleste minoritetsspråklige barn starter i barnehage, og derfor blir eksponert for det norske språket i førskolealderen. Det betyr at disse barna enten *er*, eller *blir* flerspråklige i tidlig alder. I tillegg til minoritetsspråklige barn, vil det være mange barn i barnehagen som er flerspråklige, hvor enten mor eller far er norsk.

1.1 Bakgrunn, tema og formål

Flerspråklighet har vært gjenstand for forskning i lang tid, og det foreligger mye forskning på feltet. Blant det som gjentar seg i faglitteraturen, er at de flerspråklige barna ofte har et begrenset ordforråd innenfor både morsmål og majoritetsspråket (Bialystok & Barac, 2013; Karlsen et al., 2016; Kohnert, 2013; Monsrud et al., 2019). Undersøkelser viser imidlertid at dersom begge barnas språk kartlegges og vokabularene på begge språkene summeres, kommer ikke barna nødvendigvis dårligere ut enn de enspråklige barna. Til tross for at den samlede språkkompetansen i mange tilfeller er sammenlignbar med jevnaldrende, vil barnet likevel kunne streve i barnehage- og skolehverdagen hvor majoritetsspråket er dominerende (Bialystok & Barac, 2013; Thurmann-Moe, 2013).

Ifølge Lyster, Horn og Rygvold (2010) kan et vokabular defineres som mengden av ord vi forstår og bruker. Vokabularet bidrar til at ordene og ytringene barnet hører, gir mening. Samtidig er ordforrådet av stor betydning for at barnet selv skal få uttrykt seg på en god måte. Dersom barnet har en mangelfull forståelse av begreper, kan det medføre misforståelser eller at barnet kan miste viktig informasjon (Bjerkan, 2013; Bloom, 2000, referert i Lyster et al., 2010). Innen forskning på vokabular viser det seg at barn med få ord tilegner seg færre nye ord sammenlignet med jevnaldrende barn med et godt utviklet vokabular. Det betyr at barn med et lite vokabular kan streve med å ta igjen sine jevnaldrende uten gode språktiltak, nettopp fordi gapet mellom barna hele tiden øker (Biemiller, 2000, referert i Monsrud, 2013). I tillegg kan forskjellene i barnas ordforråd øke signifikant etter hvert som språket blir mer avansert, som er typisk ved skolestart (Monsrud, 2013).

Vokabularets betydning for læring kommer tydelig frem i studien til Lervåg og Aukrust (2010). Forfatterne konkluderer med en sammenheng mellom ordforråd og svak leseforståelse

hos de flerspråklige elevene. Videre hevder forfatterne at forskjellen mellom de norske og flerspråklige barnas vokabular, forklarer forskjellen i den tidlige leseforståelsen. Et rikt vokabular i tidlig alder, vil ha stor betydning for barnas leseforståelse. I tillegg kan et godt utviklet vokabular, fremme ytterligere læring av ord gjennom lesing (Lervåg & Aukrust, 2010). Disse funnene bekrefter viktigheten av tidlig stimulering av det norske språket hos flerspråklige barn, og tydeliggjør årsaken til at vokabularutvikling bør stå i fokus hos pedagoger i barnehagen. Vokabularet kan ifølge Bjerkan (2013) også spille en viktig rolle for barnets sosialisering. Dette kan komme til uttrykk allerede i barnehagealder, ved at et begrenset reseptivt- og/eller ekspressivt vokabular knyttet til majoritetsspråket kan påvirke barnets lek og samhandling med andre. Pedagogene har altså en viktig rolle når det kommer til stimuleringen av barnets andrespråk.

Språkintervensjonen

Språkintervensjonen er et språktiltak for alle førskolebarn som har behov for innlæring av begreper på en mer strukturert måte, enn det de møter på gjennom den hverdagslige språkstimuleringen i barnehagen (se vedlegg 5.). En sentral tanke bak *Språkintervensjonen* er at tiltaket skal settes i gang når barnet ikke har forventet språkutvikling, og det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen ikke gir tilstrekkelig utbytte (Skedsmo, 2017).



Figur 1. Språkintervensjonen som språktiltak (Skedsmo, 2017, s. 1).

Som vist i figur 1. kan *Språkintervensjonen* plasseres mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske arbeidet. Slik det fremkommer i *Språkintervensjonens* manualer ønsker PPT at intervensjonen benyttes før henvisning av barn til PPT, på grunn av språk. Målet med

intervensjonen er økt ord- og begrepsforståelse, at den skal bidra til at barna tilegner seg strategier for å lære seg nye ord, samt å analysere og systematisere ord (Skedsmo, 2017).

Formål

Viktigheten av et godt vokabular i tidlig alder vekket interessen for temaet i denne oppgaven. Det var ønskelig å se hva barnehagene kan gjøre for å bidra til god utvikling av barnets andrespråksferdigheter i tidlig alder, slik at barnet har et godt utgangspunkt ved skolestart. Da jeg ble oppmerksom på Språkintervensjonen som metode, resulterte det i en nysgjerrighet knyttet til systematisk begrepslæring.

Formålet med studien er å få økt kunnskap knyttet til flerspråklige barns vokabularutvikling, og få kjennskap til styrker og utfordringer ved tilegnelse av flere språk i tidlig alder. Videre studeres pedagogenes erfaringer med Språkintervensjonen, for å se om systematisk begrepslæring kan være et nyttig verktøy i arbeid med de flerspråklige barnas vokabular. I denne studien drøftes pedagogenes erfaringer opp mot relevant faglitteratur og aktuell forskning på feltet. Ettersom nasjonale og internasjonale forfattere hevder at flerspråklige barn ofte har utfordringer med å utvikle et godt vokabular (blant annet Bialystok & Barac, 2013; Karlsen et al., 2016; Monsrud et al., 2019), betraktes studiens tema som svært interessant og aktuelt. Til tross for at Språkintervensjonen er utarbeidet for alle førskolebarn, inkluderes kun flerspråklige barn i denne undersøkelsen (Skedsmo, 2017).

Dette resulterer i en problemstilling, med tre tilhørende delspørsmål:

Hvilken betydning kan systematisk begrepslæring ha for vokabularutviklingen til flerspråklige barn?

- *Hvilke erfaringer har pedagogene med gjennomføringen av Språkintervensjonen?*
- *Hvilken betydning kan Språkintervensjonen ha for flerspråklige barns vokabular?*
- *Hvilken betydning kan foreldresamarbeidet ha ved gjennomføring av Språkintervensjonen?*

1.2 Begrepsavklaring

Betegnelse tospråklige-, flerspråklige- og minoritetsspråklige barn brukes om hverandre i denne oppgava. Begrepet *minoritetsspråklig* kan benyttes om barn med et annet morsmål enn norsk og samisk, altså barn med et annet hovedspråk enn majoritetsspråket (Bjerkan, 2013).

Tospråklighet eller *flerspråklighet* refererer til tilegnelsen av to eller flere språk, gjerne i tidlig alder (Ortega, 2009). Egeberg (2017) refererer til flerspråklighet som å forholde seg til, og bruke flere språk. Videre hevder forfatteren at flerspråklige barn kan ha ulike ferdigheter. Barna kan beherske begge språkene adekvat, eller de kan ha begrenset kompetanse innenfor begge språkene. En del flerspråklige barn kan også ha gode språkferdigheter knyttet til et av språkene, men ikke det andre. Selv om de ulike betegnelse refererer til ulike definisjoner, brukes begrepene synonymt i denne oppgaven på bakgrunn av deres fellestrekk, nemlig at det er snakk om barn som tilegner seg flere enn ett språk.

Morsmål, førstespråk eller L1 kan benyttes om hverandre og betyr det samme, altså det språket barnet lærer fra sine foreldre, søsken eller andre omsorgspersoner fra fødsel av. Andrespråk, tilleggsspråk eller L2 kan være synonymt for det nye språket barnet lærer seg eller har lært etter L1 (Ortega, 2009).

I Språkintervensjonen benyttes magiske ord, om ordene som jobbes med i språkøktene. I min oppgave benyttes øvingsord om de samme ordene. Dette skyldes at jeg trekker paralleller til lignende studier, og det oppleves ryddigere.

1.3 Avgrensning

Til tross for at familiens sosioøkonomiske status (SØS) kan ha betydning for det flerspråklige barnets vokabularutvikling, får ikke dette fokus i oppgaven min. Dette skyldes oppgavens omfang.

I teoridelen gjør jeg rede for forskjellen mellom simultan- og suksessiv flerspråklighet, men i oppgaven benyttes betegnelsen *flerspråklighet* uavhengig av hvilken type. Flere forfattere (blant annet Egeberg, 2016; Kohnert, 2013) hevder at både barn som utvikler en simultan- og suksessiv flerspråklighet kan oppleve at ett av språkene blir mer dominerende. Dersom det ene språket blir mer stimulert enn det andre, kan det resultere i at språkene utvikler vokabular av ulik størrelse. Språkintervensjonen inkluderer alle flerspråklige barn som har behov for økt stimulering av andrespråket, og det skilles derfor ikke mellom typene av flerspråklig utvikling når Språkintervensjonen drøftes.

1.4 Disposisjon

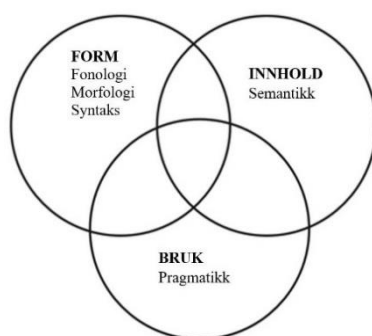
- Kapittel 2. utgjør studiens teoridel, hvor det redegjøres for språk og kommunikasjon, vokabular, samt flerspråklige barns språkutvikling, styrker og utfordringer ved flerspråklighet. I tillegg gjøres det rede for Språkintervensjonens teoretiske forankring.
- Kapittel 3. er studiens metodedel. Der beskrives valg av metode, design, utvalg, instrument, analyse, validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.
- I kapittel 4. presenteres studiens resultater og funn, hvor disse drøftes fortløpende opp mot teori.
- I kapittel 5. følger noen avsluttende konklusjoner og refleksjoner.

2 Teoretisk rammeverk

Forskning viser at flerspråklige barn følger den samme språkutviklingen som enspråklige barn, men at de ulike språkene kan ligge ulikt i utviklingen avhengig av mengde eksponering. Det betyr at de typiske milepælene kan nås på ulikt tidspunkt (Yip, 2013). Med bakgrunn i denne påstanden følger litt generell teori knyttet til kommunikasjon og språk, samt vokabularutvikling. Deretter rettes fokuset over til flerspråklige barns språkutvikling, samt mulige styrker og utfordringer ved tilegnelse av flere språk i tidlig alder. Til slutt foreligger det en redegjørelse av Språkintervensjonens teorigrunnlag.

2.1 Kommunikasjon og språk

Kommunikasjon er en forutsetning for samspill og kontakt mellom mennesker, og den kan være både verbal og nonverbal. Den verbale kommunikasjonen består av talespråk, tegnspråk og skriftspråk. Nonverbal kommunikasjon består blant annet av kroppsspråk, gester, kroppsholdning, blikkontakt, samt stemmekvalitet og -styrke. Ofte refereres kommunikasjon til betydningen av «å gjøre noe felles». Det innebærer at avsenderen mestrer å formidle et budskap slik at mottakeren forstår dette budskapet slik det er tenkt (Rygvdold, 2008). Språket kan ses på som et mentalt fenomen, mens tale er en motorisk aktivitet for produksjon av språklyder. Språket er avgjørende for å forstå og tolke våre omgivelser, og er et redskap for tanken (Rygvdold, 2008). Måten lyder kombineres for å forme ord, og hvordan ord kombineres for å skape setninger som representerer kunnskap, bestemmes av et system med regler. I et språk kan tre hovedkomponenter identifiseres; innhold, form og bruk. Disse komponentene er grunnleggende for å beskrive utviklingen av språket. De ulike delene kan beskrives og forstås hver for seg, men bør samtidig betraktes i sin helhet. Ved å se på helheten, kan man lettere undersøke sammenhengen mellom språkets ulike deler og hvordan de påvirker hverandre. Bloom og Lahey (1978) presenterer en språkmodell som integrerer språkets innhold, form og bruk (Rygvdold, 2008; Bloom & Lahey, 1978).



Figur 2. Bloom og Laheys (1978) Språkmodell. Fritt oversatt og gjengitt

Språkets *innhold* handler om semantikk, altså læren om ord, fraser og setninger, samt informasjonen eller betydningen disse representerer (Rygvdold, 2008). Semantikk handler altså om betydningen av enkeltord, eller hva en person snakker om eller forstår i et budskap (Bloom & Lahey, 1978). Språkets *form* kan deles inn i fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi handler om språklydsystemet og hvordan en språklyd representerer den minste meningskillende enheten i språket vårt. Ved å bytte om på to lyder, endres betydningen av ordet, for eksempel «gul» og «kul». Språklydene kan beskrives fonetisk, ved å ha fokus på artikulasjon. Fonetikk handler altså om bevegelser i tunge, lepper og kjeve ved lyd dannelse. Morfologi handler om orddannelse og struktur. Det omhandler grammatikk, altså bøyning av ord, men også hvordan nye ord kan konstrueres ved å sette sammen flere ord eller morfem, for eksempel «brann» og «bil» som blir brannbil. Et morfem er den minste meningsbærende enheten i språket vårt. Syntaks viser til regler for setningsoppbygging og hva som er akseptable ordkombinasjoner. Dersom ordene ikke settes i riktig rekkefølge i en ytring, kan konsekvensen være misforståelser eller at budskapet endres. Språkets form handler om å koble sammen lyd og mening (Bloom & Lahey, 1978; Rygvold, 2008). *Pragmatikk* dreier seg om språket i bruk, og refererer til hvordan språket benyttes og tolkes i en sosial kontekst. Det handler om hvordan barnet bruker språket for å uttrykke ønsker og behov, dele egne opplevelser, samt deres turtakingsferdigheter (Bloom & Lahey, 1978; Rygvold, 2008; Vedeler, 2007). Ved å kombinere språkets form, innhold og bruk utvikles kunnskap om språk (Bloom & Lahey, 1978).

2.1.1 Barnets første ord

Alle barn utvikler språket i ulikt tempo, men felles for alle er at de følger den samme rekkefølgen i utviklingen (Rygvdold, 2008). Tidspunktet for barnets første ord er gjerne mellom 10 og 14 måneder, og det kalles en ettordytring fordi det er en hel språklig handling i ett ord. For eksempel kan «mæ» bety «vil ha melk». Når barnet nærmer seg 50 ord skjer det en ordspurt, som vil si at barnets ordforråd øker signifikant, gjerne med 10 nye ord om dagen. Dette skjer ofte rundt 18 måneders alder (Rygvdold, 2008; Torkildsen, 2010). Når barnet har nådd 50 ord, setter barnet sammen ord til toordsytringer som ofte består av substantiv og verb. I denne alderen er det store individuelle forskjeller, men ifølge Rygvold (2008) er det av større betydning at barnet har god språkforståelse. I to og et halvt årsalderen økes ordforrådet kraftig, gjerne som et resultat av at barnet spør *hva og hvorfor-spørsmål*. Barnet utforsker i større grad, og setningene blir lengre og mer komplekse. De fleste toåringer har tilegnet seg et vokabular bestående av flere hundre ord (Fenson et al., 2007, referert i Torkildsen, 2010),

men dersom barnet ikke har 50 ord i toårsalderen, eller at barnet ikke har begynt å kombinere ord, sies det at barnet har en sen språkutvikling. Disse barna betegnes som «late talkers». Når barnet er mellom to og tre år, kan barnet ha ganske komplekse setninger (Rygvold, 2008; Torkildsen, 2010). En typisk treåring kan gjerne bruke tusen ord, og forstår fem ganger så mange ord (Kohnert, 2013; Torkildsen, 2010). Når barnet kommer i fireårsalderen er hovedtrekkene i språkutviklingen på plass; barnet har grunnleggende ord og begreper, bøyer ord og mestrer de vanligste setningsstrukturer. Likevel fortsetter språkutviklingen i stor hastighet frem til skolealder og videre (Rygvold, 2008).

2.1.2 Vokabular

Som nevnt tidligere kan et vokabular defineres som summen av ordene vi forstår og bruker (Lyster et al., 2010). Høigård (2013) refererer til *ord* som symboler for noe i omverden, og hevder at et ord har både en innholdsside og en uttrykksside (form). Ordets form er det vi hører når ordet uttales, eller det vi ser ved skrevne ord, mens ordets innhold refererer til semantikk. Videre beskriver Høigård (2013) et *begrep* som våre indre forestillinger som dukker opp når vi hører eller leser et ord, altså vår forståelse av ordet. Et ord kan slås opp i en ordbok, hvor vi kan lese forklaringen. Likevel trenger ikke vår begrepsforståelse å være forent med denne forklaringen. Når det gjelder flerspråklige barn, kan de ha god begrepsforståelse selv om barnet mangler ordet i sitt vokabular (Høigård, 2013).

For å vite hva et ord refererer til, må barnet ha kunnskap om ordet, altså kjenne til betydningen. Ved tilegnelse av nye ord i vokabularet er prosessen motsatt; barnet gjør seg erfaringer med omverden og det dannes indre representasjoner (begreper) av noe ytre (Høigård, 2013). Et barn som korrekt peker ut bildet av hunden, viser sitt reseptive vokabular (forståelse av ordet), mens et barn som definerer hva en hund er med egne ord, bruker sitt ekspressive vokabular (Aukrust, 2005). Grøver (2018) definerer vokabularbredde som mengden ord barnet forstår, mens dybdevokabular handler om hvor detaljert barnets ordforståelse er – altså i hvilken grad barnet kan definere et ord. Til tross for at mange barn kan forstå samme ord, vil det trolig variere i stor grad hvordan de forstår ordet. Noen barn har kanskje en liten følelse av ordets betydning, og kan identifisere ordet på bakgrunn av sammenhengen rundt, mens andre barn kan ha god ordkunnskap (Grøver, 2018).

Det mentale leksikonet

Lind og Kristoffersen (2014) hevder at det mentale leksikonet er den delen av langtidsmindet hvor vi lagrer ord og uttrykk. Det mentale leksikonet må være organisert som et nettverk, der det finnes forbindelseslinjer mellom det som er lagret. Språkprosesseringen foregår i et hurtig tempo, og ofte forstår vi hva samtalepartneren skal si bare ved å lytte til første delen av ordet. Når en person skal hente frem et ord, antas det at flere deler av det mentale leksikonet aktiveres og ikke bare målordet (Lind & Kristoffersen, 2014). Når det gjelder flerspråklige barn, kan det virke som om barna aktiverer informasjon på begge språkene når de oppfatter eller skal produsere et ord på ett av språkene (Ortega, 2009). Med bakgrunn i denne teorien vil en velfungerende språkprosessering være avhengig av å kunne deaktivere det man ikke har bruk for, for deretter å kunne produsere det aktuelle ordet. I enhver sammenheng hvor ord skal produseres, oppfattes eller leses, hentes det frem leksikalske enheter fra vårt mentale leksikon. Hvor sterkt ordene blir forankret i det mentale leksikonet vil være avhengig av bruksfrekvensen (Lind & Kristoffersen, 2014).

Høigård (2013) viser til vårt indre leksikon og hevder at ordene våre er lagret her, med ulike identiteter på fonologisk eller semantisk nivå. Ordets fonologiske identitet er kunnskapen omkring ordets lydstruktur, mens ordets semantiske identitet er kunnskapen knyttet til ordets betydning. Det finnes forbindelseslinjer mellom den fonologiske og semantiske identiteten, og Høigård (2013) mener at disse linjene må ha godt etablerte assosiasjoner. Dersom det er svake assosiasjoner mellom disse to identitetene, vil det kunne resultere i ordletingsvansker eller at barnet bruker ord det ikke enda mestrer betydningen av. For å styrke forbindelseslinjene mellom ordets lyd og betydning, bør barnet bruke og høre ordene i ulike kontekster. Når disse banene er veletablerte, forstår barnet betydningen av ordet som oppfattes, samt vet hvilket ord som skal produseres for å uttrykke en betydning. Når det gjelder flerspråklige barn, vil de som regel ha flere fonologiske identiteter knyttet til den samme semantiske identiteten. Det betyr at dersom barna har godt utviklede begreper på sitt morsmål, kan de mer eller mindre «oversette» ordet direkte til sitt nye språk. Likevel bør en være oppmerksom på at barnet kan ha lært et ord i ulike kontekster eller med ulike erfaringer, noe som gir ordet ulik betydning innenfor hvert av språkene (Høigård, 2013).

Ved tilegnelse av nye ord og begreper vil måten de læres på ha betydning for barnets dybde- og breddevokabular. Begreper tilegnet gjennom andrehåndserfaringer vil blant annet si at barnet lærer nye ord og begreper knyttet til de voksnes forklaringer og definisjoner. Slike

begreper kan ofte være uklare, med svak assosiasjonsbane mellom hørt ord og betydning. Å benytte bilder i forklaringene vil være nyttig når det gjelder forståelsen av ordets betydning, men vil ikke erstatte førstehåndserfaringer hvor barnet har direkte, sansemessig erfaringer med omgivelsene. Mange og rike førstehåndserfaringer bidrar til å bygge opp stabile og gode begreper i barnets vokabular, som fører til sterke forbindelser mellom fonologisk- og semantisk identitet (Høigård, 2013).

2.2 Flerspråklige barn

Dersom barnet eksponeres for to språk fra fødsel av, eller relativt kort tid etter fødsel, utvikler barnet en *simultan tospråklighet*. Denne formen for tospråklighet er typisk når foreldrene snakker to språk hjemme, ofte ett språk hver (Kohnert, 2013). Ved utvikling av en simultan flerspråklighet vil ingen av språkene i utgangspunktet komme før det andre, som betyr at de i utgangspunktet ikke blir definert som L1 og L2. Likevel viser det seg ofte at et av språkene gjerne blir mer dominerende enn det andre (Yip, 2013). I så fall kan ett av språkene utvikle et større ordforråd, som igjen kan føre til at vokabularet øker raskere på barnets dominante språk (Marchman, Fernald & Hurtado, 2010, referert i Kohnert, 2013). Ifølge Kohnert (2013) vil ett, eller begge, barnets språk trolig være godt utviklet og sammenlignbare med enspråklige jevnaldrende ved tre til fem årsalderen.

Hvis barnet lærer ett språk fra fødsel av (L1) og deretter eksponeres for et nytt språk (L2) i løpet av barndommen, utvikler barnet en sekvensiell eller *suksessiv tospråklighet*. Barnet anses som enspråklig ved fødsel av, for deretter å utvikle en tospråklighet (Kohnert, 2013). Ifølge Thurmann-Moe (2013) utvikler de fleste minoritetslever i Norge suksessiv tospråklighet, fordi barnet har lært seg familiens morsmål og deretter blir eksponert for det norske språket. Ofte skjer eksponeringen av andrespråket i forbindelse med barnehage- eller skolestart.

2.2.1 Minoritetsspråk vs. majoritetsspråk

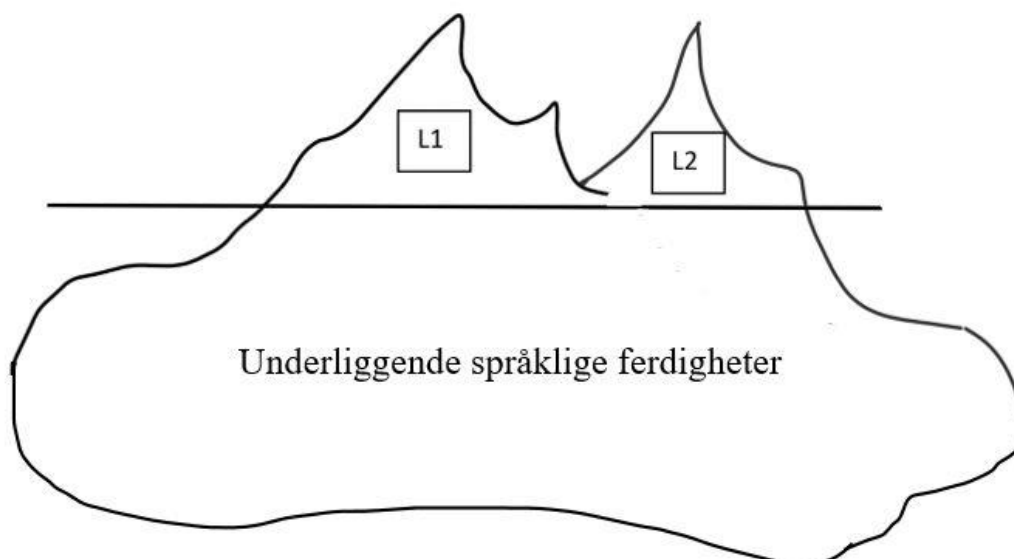
Hos flerspråklige barn har begge eller en av foreldrene et annet morsmål enn majoritetsspråket. Fordi barna blir eksponert for både familiens morsmål (L1) og majoritetsspråket (L2), kan det foreligge spørsmål om hvordan man best kan støtte barnets morsmål, samtidig som barnet utvikler gode andrespråksferdigheter (Tsai, Park, Liu & Lau, 2012; Winsler, Diaz, Espinosa & Rodriguez, 1999, referert i Hoff et al., 2014). For mange minoritetsspråklige barn er barnehager og skoler arenaer for utvikling av andrespråket (L2),

og kan ofte markere en endring i barnas språkmønstre (Arntzen & Karlsen, 2019). For barna vil utviklingen av L2, altså majoritetsspråket være signifikant på grunn av samhandling og integrering i samfunnet barna nå lever i. Andrespråkutviklingen vil ha betydning for hverdagen i barnehage og senere skoleprestasjoner, men samtidig kan det være slik at barnets økende eksponering for majoritetsspråket, kan medføre at morsmålet blir sårbart for stagnasjon (Kohnert, 2013). En årsak til at morsmålet kan stoppe opp i utviklingen, er at barnet kan oppleve redusert stimulering på grunn av at majoritetsspråket og kulturen tar stor plass. Majoritetsspråket vil være representert på tv og i bøker, samt ved kulturelle tilbud i nærmiljøet. I tillegg benyttes majoritetsspråket i barnehage eller skole (Thurmann-Moe, 2013).

Selv om utviklingen av andrespråket er viktig, vil det være av stor betydning for minoritetsfamilier å bevare morsmålet på grunn av familieband, kulturell tilhørighet, identitet og egen selvfølelse (Kohnert, 2013). Samtidig kan et godt utviklet morsmål bidra til at barna har flere «knagger» å henge utviklingen av andrespråket på. I så fall hevder Wagner (2011) at det kan gi en overføringsverdi mellom to språk. På en annen side viser forskning at det krever høy grad av bevissthet hos foreldrene, dersom barna i stor grad skal bevare minoritetsspråket (Ullholm 2010: 270, referert i Arntzen & Karlsen, 2019).

«Isfjellmetaforen»

Cummins (1984) refererer til en isfjellmetafor, som skiller mellom den «synlige» og «usynlige» delen ved språket. Når man ser et isfjell, er det kun den delen av fjellet som ligger over havoverflaten som er synlig for det menneskelige øyet. Den synlige delen refererer til den delen ved språket som kan høres eller kvantifiseres, og kan handle om barnas uttale, ord og begreper, samt grammatiske ferdigheter. Den største delen av isfjellet ligger under havoverflaten og er usynlig for oss. Dette kaller Cummins (1984) for grunnfundamentet, som består av underliggende språklige ferdigheter. Fundamentet kan blant annet bestå av erfaringer og dypere betydning av begreper, pragmatiske ferdigheter, innlæringsstrategier, leseavkodning og skriveferdigheter. Ifølge Cummins (1984) har de flerspråklige barna ett felles grunnfundament, hvor istoppene vil være ord og begreper slik de uttales på hvert av språkene. De underliggende språklige ferdighetene muliggjør en overføring av ferdigheter, kunnskap og strategier mellom språkene. Det betyr at ferdigheter som barnet har lært på morsmålet kan kunne uttrykkes på norsk, og motsatt. En overføring eller oversettelse på tvers av språkene forutsetter mye eksponering av begge språk (Cummins, 1984, 2017).



Figur 3. «Dual iceberg» (Cummins, 1984, s. 143). Fritt oversatt og gjengitt.

Til tross for at flere forfattere (Cummins, 1984, 2017; Høigård, 2013; Wagner, 2011) hevder at ord og begreper har en overføringsverdi mellom barnets to språk, er det ulike faktorer som påvirker. For det første handler det om at et ord kan være lært i ulik kontekst innenfor hvert av språkene, noe som gir ordet ulik betydning eller styrke (Yip, 2013). For det andre kan ikke alle ord oversettes direkte mellom språkene, fordi de kan ha ulik betydning i utgangspunktet. En stressless (myk stol) kan på engelsk kalles en stol, mens den på kinesisk kan falle innunder betegnelsen sofa. I dette tilfellet kan ikke barnet lære seg ordet «stol» på begge språkene, barnet må i tillegg lære seg ulikhetene ved språkene (Li, 2013).

2.2.2 Utfordringer ved flerspråklighet

Å tilegne seg flere språk i tidlig alder kan være utfordrende for barnet. Et flerspråklig barn vil hele tiden være oppmerksom på hvilket av barnets språk som benyttes i omgivelsene. Barnet må vurdere sine samtalepartnere, situasjoner og temaer, for deretter å aktivere det aktuelle språket som er nødvendig. Dersom L1 benyttes må barnet aktivere sitt førstespråk, og L2 kan som regel forbli deaktivert. Det samme er gjeldende dersom L2 blir brukt i omgivelsene, hvor L1 kan forbli deaktivert. Grosjean (2013) hevder at barnet i så fall er i en «ensspråklig» modus. Dersom barnet er i et flerspråklig miljø hvor begge språkene benyttes, må barnet være i en «flerspråklig» modus. Da må begge barnets språk være aktivert samtidig (Grosjean, 2013).

Studien til Arntzen og Karlsen (2019) kan bekrefte at de flerspråklige elevene gjerne veksler mellom språkene sine, avhengig av tema og samtalepartnere. For eksempel bruker de gjerne

majoritetsspråket med søsken og venner, mens morsmålet benyttes sammen med foreldre. Studien viser at flere av elevene bruker norsk med sine foreldre når temaet er skole og lekser (Arntzen & Karlsen, 2019).

Et splittet vokabular

Thurmann-Moe (2013) løfter frem at oversettelsen mellom språkene ikke foregår automatisk. Ofte kan flerspråklig utvikling resultere i det som omtales som et «splittet vokabular». Et splittet vokabular handler om at ordforrådet innen hvert av språkene er knyttet til ulike erfaringer, hvor barna lærer ord koblet til den gitte konteksten der det er lært. Barna vil ha mange erfaringer og mye lærdom knyttet til hjemmet, og i barnehagen, som kan resultere i «hjemmeord» og «barnehageord». I så fall kan det medføre at ordforrådet tilknyttet hvert av språkene bare delvis overlapper. Det viser seg at eldre barn har større grad av overlapping, men at de samtidig kan møte på oppgaver som de opplever enklere å besvare på et av språkene (Pearson, 2008, referert i Place & Hoff, 2011; Thurmann-Moe, 2013).

Egeberg (2016) påpeker at både barn som gjennomgår en simultan flerspråklig og barn som gjennomgår en suksessiv flerspråklig utvikling, kan ha ulike ferdigheter knyttet til de ulike språkene hvor ord og begreper læres i ulike kontekster. Det er derfor nærliggende å tro at et splittet ordforråd kan oppstå hos flerspråklige barn, uavhengig av type språkutvikling de gjennomgår. Dersom barnet har et splittet ordforråd kan det resultere i at barnet skårer dårligere på hvert av språkene. Likevel presenterer studien til Monsrud et al. (2019) et viktig funn. Forfatterne hevder at en kartlegging av begge barnets språk viser at de minoritetsspråklige barnas samlede språkkompetanse, ofte kan sammenlignes med enspråklige barn. Dette kan støttes av Thurmann-Moe (2013) som refererer til en lignende teori. Videre mener Monsrud et al. (2019) at en kartlegging av begge barnets språk kan gi pedagogen en oversikt over hvilke ord barnet kan på hvert av språkene. En slik oversikt vil gjøre det lettere å planlegge pedagogiske tiltak for å minimere «gapet» (Monsrud et al., 2019; Thurmann-Moe, 2013).

Dybde- og breddevokabular

Studien til Monsrud et al. (2019) viser til et gap i vokabularet mellom flerspråklige barns testskår og normeringen på norsk, og er gjeldende for barna i alle aldersgruppene. Forfatterne refererer til lignende funn som er observert i studier hvor de har sammenlignet flerspråklige barn mot normerte tester på majoritetsspråket (Geva & Farnia, 2012; Melby-Lervåg &

Lervåg, 2014, referert i Monsrud et al., 2019). Monsrud et al. (2019) påpeker at dette ikke er overraskende, da det kan være utfordrende å utvikle språklige ferdigheter tilsvarende majoritetsspråket. Likevel er det bekymringsfullt at flerspråklige barn har et begrenset vokabular sammenlignet med enspråklig norske barn, spesielt når barna begynner på skolen. For å mestre skolefagene er det viktig med et godt ordforråd. I denne sammenhengen fremmer forfatterne viktigheten av intervensjoner med fokus på et intensivt og systematisk ordforrådsarbeid (Monsrud et al., 2019).

Karlsen et al. (2016) refererer til egen studie og hevder at minoritetsspråklige barn har et redusert vokabular, sammenlignet med enspråklige norske barn. Videre mener forfatterne at dette funnet tilsvarer tidligere funn (Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Oller et al., 2007; Scheele et al., 2010, referert i Karlsen et al., 2016). De minoritetsspråklige barna skårer lavere på testing av både bredde- og dybdevokabular i både barnehagen og i 1. klasse. Dette kan indikere at barna har færre fonologiske representasjoner av ord, samt færre semantiske assosiasjoner (bredde og dybde). Andre observerte funn antyder at tidlig breddevokabular i norsk predikerte utviklingen av bredde- og dybdevokabular, mens tidlig dybdevokabular i norsk predikerte utviklingen av dybdevokabular, men ikke breddevokabular. Ettersom tidligere forskning viser til at minoritetsspråklige barn sjeldent tar igjen gapet i vokabularet sammenlignet med enspråklige barn, betyr det at det er av stor signifikans å finne gode strategier for å minimalisere gapet, samt å ruste opp de minoritetsspråklige barnas språkferdigheter. Dette vil ha stor betydning for å lykkes faglig. Dersom det benyttes intervensjoner med hensikt å forbedre de minoritetsspråklige barnas vokabular, kan dette ha effekt. Slike intervensjoner bør vektlegge bredde- og dybdevokabularet. Samtidig refererer forfatterne til egne funn hvor breddevokabularet predikerte dybdevokabularet, men ikke motsatt. Derfor mener Karlsen et al. (2016) at arbeidet rundt breddevokabularet er særskilt viktig når det gjelder minoritetsspråklige barns vokabularutvikling.

Tidspunktet de minoritetsspråklige barna ble introdusert for norsk så ut til å predikere vokabularets bredde og dybde, samt breddevokabular langsiktig. Karlsen et al. (2016) påpeker derfor viktigheten av at de minoritetsspråklige barna starter i barnehagen i tidlig alder, slik at de raskt blir introdusert for andrespråket.

2.2.3 Styrker ved flerspråklighet

Selv om flerspråklig utvikling kan by på utfordringer ved språktilegnelse, har flerspråklighet også flere fordeler. Forskning antyder blant annet at flerspråklige barn har en bedre utviklet fonologisk bevissthet i førskolealder, enn barn som eksponeres for kun ett språk (Wagner, 2011; Bialystok, Luk & Kwan, 2005; Carlisle, Beeman, Davis & Spharim, 1999, referert i Aukrust, 2005). En årsak til dette kan være at barn som eksponeres for to eller flere språk, lettere retter oppmerksomheten mot forskjeller og likheter i språkenes lydsystem (Aukrust, 2005). Cummins (2017) er en annen forfatter som hevder at flerspråklighet kan bidra til økt metaspråklig bevissthet, og refererer til metaspråklig bevissthet som økt kunnskap om språkets strukturer og funksjoner. Samtidig vektlegger Cummins (2000, 20002, referert i Thurmann- Moe, 2013) at dette forutsetter en aldersadekvat kompetanse innen både morsmålet og majoritetsspråket.

Selv om flere forfattere trekker frem språklig bevissthet som en styrke (Aukrust, 2005; Cummins, 2017; Wagner, 2011), finnes det også studier som ikke finner en særlig differanse mellom flerspråklige og enspråklige barn på dette området (Bialystok & Barac, 2013). Forfatterne antyder at slike blandende resultater kan handle om at flerspråklighet alene ikke nødvendigvis fører til økt metaspråklig bevissthet. Videre hevder forfatterne at flerspråklighet må ses i sammenheng med andre faktorer, for eksempel kulturelle forskjeller blant barna, hvilke tester som benyttes, samt likheter eller ulikheter i barnas to språk (Bialystok og Barac, 2013)

For at barnet skal mestre vekslingen mellom språkene i de ulike situasjonene barnet møter på, krever det at barnet er ekstra oppmerksomt på ytre stimuli. Dette kan ifølge Cummins (2017) resultere i økt kognitiv kapasitet. Igjen vektlegges nok eksponering av begge barnets språk (Cummins, 2000, 2002, referert i Thurmann-Moe, 2013). I likhet med metaspråklig bevissthet er det også stilt spørsmålstegn ved om de økte eksekutive ferdighetene skyldes flerspråklighet alene, eller om det må ses i sammenheng med andre faktorer. Resultatet fra én studie viser at de flerspråklige barna hadde bedre eksekutive ferdigheter, sammenlignet med enspråklige barn. Barna som deltok hadde ulik språklig og kulturell bakgrunn. Bialystok og Barac (2013) mener at dette funnet kan bekrefte at flerspråklighet alene kan bidra til økte eksekutive ferdigheter, ettersom studien har kontrollert for andre påvirkningsfaktorer.

2.3 Forskning på systematisk begrepslæring

Ifølge Snow og Kim (2007, referert i Monsrud, 2013) er det de samme faktorene som stimulerer vokabularutviklingen hos enspråklige barn, som stimulerer andrespråket. Det vil være av stor betydning at de flerspråklige barna får nok eksponering av talespråket, samt systematiske og langvarige språktiltak. I tillegg fremhever Monsrud (2013) intensivitet som et viktig element. Det finnes flere studier som omhandler ordforrådsintervensjoner hvor barna øver på spesifikke ord, som viser seg å ha god effekt. Samtidig ser det ut til at effekten gjerne er knyttet til disse bestemte begrepene, med liten overføringsverdi til andre ord (Elleman, Lindo, Morphy & Comton, 2009, referert i Melby-Lervåg & Lervåg, 2013).

Rogde, Melby-Lervåg og Lervåg (2016) undersøkte hvorvidt intensiv språkstimulering kunne bidra til å øke generelle språkferdigheter hos minoritetsspråklige førskolebarn. Ved bruk av betegnelsen *intensiv* intervensjon refererer forfatterne til tre økter i uka, over 18 uker. Studien satte fokus på barnas andrespråksferdigheter, altså norsk. Til tross for at målet var å øke barnas generelle språkferdigheter, var det det ekspressive språket som viste størst utvikling ved sammenligning av pre- og posttest. Rogde et al. (2016) mener at funnene kan indikere at intervensjoner med mål om å forbedre ekspressivt vokabular på barnets andrespråk, kan ha positiv påvirkning på førskolebarn. Studien viser langtidseffekt, men samtidig så forfatterne at effekten avtok over tid, altså ved forsinket posttest syv måneder senere. Funnet resulterte i et viktig spørsmål: Er det mer hensiktsmessig å dele opp intervensjonen i flere perioder? Ved å ha flere, men kortere perioder med intensiv språkstimulering, kan det bidra til en «vedlikeholdseffekt» som gjør at effekten vedvarer i større grad over tid (Rogde et al., 2016).

Espenakk, Ottem og Mørk (2012) viser til egen studie om strukturert begrepslæring i førskolealder, med et språkarbeid som gikk over syv uker. Som en del av arbeidet ble det valgt ut øvingsord og kontrollord, hvor det kun var øvingsordene som ble jobbet med systematisk. Hensikten med kontrollordene var å se om arbeidet hadde generaliseringseffekt, altså om effekten av arbeidet spredte seg til andre ord de ikke hadde øvd på. Resultatene viser at antall ord barnet lærte på øvingsordlisten, førte til en økning av antall lærte ord som barnet ikke hadde arbeidet med. Espenakk et al. (2012) mener at generaliseringseffekten kan handle om indirekte læring, samt andre lærte strategier som for eksempel formuleringsevne eller måten å besvare spørsmål på. Generaliseringseffekten kan støttes av en studie gjennomført av Bærum PPT, knyttet til «Grep om begreper» (Grove, 2012). Forfatteren hevder at barna som deltok i begrepslæringsmetoden, både lærte ordene som var i fokus og ord fra referanseordlisten (ord de ikke hadde arbeidet med). Grove (2012) antar at

generaliseringseffekten skyldes at barna har tilegnet seg en strategi hvor de forholder seg mer systematisk til ukjente ord. I tillegg kan det handle om at barna har utviklet en nysgjerrighet for språket og samtidig har opplevd mange positive erfaringer med voksne som møter deres nysgjerrighet.

Schevings studie (2012) som omhandler minoritetsspråklige elever, viser at elevene i andre klasse hadde et godt utbytte av et intensivt og systematisk ordforrådsarbeid. Denne studien inkluderte både øvingsord og kontrollord, og ble gjennomført fem ganger i uken over seks uker. Ved å sammenligne pre- og posttest, viser Scheving (2012) til god effekt av øvingsordene, hvor det er liten differanse mellom majoritetslevnene og minoritetslevnene. Samtidig viser resultatene at majoritetslevnene har størst effekt når det gjelder å lære seg ord utenom de som er i fokus. De minoritetsspråklige elevene hadde moderat effekt knyttet til kontrollordene. Scheving (2012) hevder at årsaken til forskjellen mellom enspråklige- og flerspråklige barn, kan handle om at de flerspråklige barna kan ha svakere ordkunnskap. En annen grunn kan være at majoritetslevnene hadde større grad av forkunnskaper knyttet til innholdet i teksten og undervisningen. Eventuelt kan forskjellen skyldes en kombinasjon, som vil gi majoritetslevnene en fordel.

2.4 Teoretisk redegjørelse av Språkintervensjonen

Språkintervensjonen er en begrepslæringsmetode med fokus på ordets form, innhold og bruk, hvor språkmodellen til Bloom og Lahey (1978) beskrives. Forfatterne er opptatt av at ordene læres best i varierte kontekster, og refererer til intervensjonen «Word generation» (Skedsmo, 2017). Word generation er en intervensjon som er utviklet med formål om å fremme blant annet utvikling av ordforråd. Denne intervensjonen vektlegger gjentatt eksponering for målordet i ulike kontekster, både ved å høre ordet og selv bruke ordet variert. For innlæring av nye ord benyttes tekster og andre akademiske aktiviteter, altså ord i en kontekst (Snow, Lawrence & White, 2009). Andre sentrale prinsipper i Språkintervensjonen er bruken av tankekart og fokus på barnets forkunnskaper. Tankekartene skal bidra til visualisering, og å strukturere barnas kunnskaper knyttet til målordene. Til slutt vektlegger forfatterne repetisjon som en sentral faktor ved Språkintervensjonen (Skedsmo, 2017).

I tilknytning til intervensjonen finnes det to ulike manualer. En manual for barn i alderen 1-3 år, og en for barn i alderen 3-5 år. Begge manualene bygger på det samme teoretiske grunnlaget og består av like prinsipper. Forskjellen ligger i å tilpasse språkarbeidet til aldersgruppen. I tillegg presiserer manualene at det kan være nødvendig å tilpasse innholdet i

arbeidsøktene til barnets språklige nivå (Skedsmo, 2017). Ettersom innholdet i manualene er tilnærmet likt, refereres det til manualen for barn i alderen 3-5 år, i denne oppgaven.

2.4.1 Gjennomføring av Språkintervensjonen

Gjennomføringen av metoden foregår ved å kartlegge barnets språkferdigheter i forkant (pretest, uke 1.) og i etterkant av intervensjonen (posttest, uke 10.). I ukene mellom, altså 2. til 9., gjennomføres språkgrupper med inntil fire barn. Språkøktene skal ha en varighet på ca. 30 minutter, og gjennomføres helst fem ganger i uken. Det velges ut tre til fem magiske ord hver uke, hvor hvert ord jobbes med i en egen arbeidsøkt. De magiske ordene kalles heretter øvingsord. Øvingsordene velges ut fra en bok, eventyr, sang eller regle – altså skal ordene læres i en kontekst (Snow et al., 2005; Skedsmo, 2017). Når det gjelder barn i alderen 1-3 år, skal arbeidsøkten vare i 15-20 minutter, og gjennomføres tre til fem ganger i uken (Skedsmo, 2017b).

Språkintervensjonen inviterer foreldrene med i gjennomføring, ved at foreldrene kan snakke om øvingsordene hjemme. Dersom barnet er flerspråklig, er det ønskelig at foreldrene snakker om ord og begreper på barnets morsmål. På den måten kan metoden sikre større grad av begreplæring på begge barnets språk (Skedsmo, 2017).

3 Metodologisk tilnærming

Denne delen av oppgaven vil redegjøre for hvilke metodiske valg som ligger til grunn for studien. Her beskrives metodevalg, designtype, måleinstrumentet, samt gjennomføring av spørreundersøkelsen. Deretter presenteres prosjektets populasjon, utvalg og dataanalyse. Avslutningsvis vektlegges validitets- og reliabilitetsspørsmål, samt etiske betraktninger relatert til forskningsprosjektet.

3.1 Kvantitativ metode

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) omtaler metode som en fremgangsmåte. Forfatterne mener at metode handler om hvordan vi skal gå frem for å innhente informasjon, samt hvordan analysere og tolke denne informasjonen. Ifølge Grue (2015) handler metode om å fremskaffe pålitelig kunnskap, forutsatt at det redegjøres for metodologiske valg og kilder.

Til denne studien falt valget på en kvantitativ forskning. Kvantitativ metode handler om tallfestet informasjon basert på store mengder data, som fanger bredden og sikrer resultatene ved statistiske beregninger. Resultatet presenteres i form av tall, tabeller og grafer (Grue, 2015). Kvantitativ metode er spesielt egnet til å fremskaffe generell kunnskap, hvor en tar sikte på å generalisere ut ifra utvalget til den gitte populasjonen (Befring, 2015). Årsaken til at valget falt på kvantitativ forskning, er fordi mange respondenter gir mulighet for å favne bredden. Det var ønskelig å undersøke hvor mange pedagoger som har erfaring med Språkintervensjonen i arbeid med et flerspråklig barn, for deretter å se hvilke funn som kan trekkes ut av deres samlede erfaringer. Er det slik at et stort flertall har lignende erfaringer med systematisk begrepslæring eller er det spredte erfaringer? Dersom valget hadde havnet på en kvalitativ metode, slik som et intervju (Grue, 2015), kunne besvarelsene muligens vært mer detaljerte. Samtidig ville de vært basert på enkeltpersoners subjektive erfaringer. Selv om Befring (2015) påpeker at kvantitativ forskning ønsker å generalisere funnene, møter denne studien på utfordringer med generalisering. Dette beskrives mer inngående senere i metodedelen.

3.2 Design og surveyforskning

3.2.1 Ikke-eksperimentelt design

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet som omhandler pedagogenes erfaringer, benyttes et deskriptivt, ikke-eksperimentelt design. Studien baseres på en survey, som benyttes til

innhenting av flest mulige erfaringer knyttet til Språkintervensjonen som metode. Årsaken til valg av design er at studien ikke inneholder et eksperiment eller forsøk, men heller beskriver tilstanden slik den er. Forskningen ønsker ikke å påvirke eller endre forhold (Kleven, 2002b).

Kausalitet er ofte belyst i et forskningsprosjekt. Kvernbekk (2002) definerer kausalitet som årsakssammenhenger, hvor en eller flere faktorer medfører en endring i en annen faktor. I og med at denne studien tar sikte på å beskrive de faktiske forholdene, fyller den ikke kriteriene til et ekte eksperiment. Det betyr at det kan finnes flere årsaksforhold som ikke kan verifiseres, og at det derfor kan være vanskelig å trekke konklusjoner vedrørende årsak. På bakgrunn av dette kan ikke-eksperimentelle design ha redusert indre validitet (Kleven, 2002b). Dersom det likevel er av interesse å studere mulige påvirkningsfaktorer som har medført de gitte resultatene, kan en annen tilnæringsmåte benyttes. Forskeren kan vise til alternative tolkninger av resultater, for deretter å eliminere mulige årsaker. Jo flere tolkninger som kan elimineres, desto mer øker tilliten til de gjenværende årsaksforholdene. Dersom denne tilnæringsmåten benyttes, forutsettes god argumentasjon. Gode og relevante begrunnelser må støtte oppunder den mest sannsynlige konklusjonen (Kleven, 2002b). Ettersom det ikke er gjennomført et eksperiment hvor det er målt effekt basert på pre- og posttest, løftes eventuelle effekter frem basert på pedagogenes erfaringer. Sett opp imot Kleven (2002b) sin teori, kan denne studien studere om Språkintervensjonen kan medføre en forskjell i barnas språkutvikling, dersom god argumentasjon står til grunn.

3.2.2 Survey

Som datainnsamlingsmetode er det valgt en survey. Surveydesign er kjent for store mengder data med mange respondenter, samt med en begrenset mengde opplysninger fra den enkelte respondent. Ved å benytte en survey, innhentes kvantitative beskrivelser av trender, holdninger og meninger innenfor en gitt populasjon. Et annet formål kan være å sammenligne resultatene og se etter mønstre eller assosiasjoner mellom de ulike variablene i undersøkelsen (Befring, 2015; Creswell & Creswell, 2018). Den vanligste formen for innsamling av surveydata er spørreskjema, hvor skjemaet bør ivareta både forskningsspørsmålet, teori og være passende med tanke på dataanalyse (de Vaus, 2014). Valget falt på en elektronisk spørreundersøkelse, da det var forventet at alle respondentene hadde en pc tilgjengelig. I et forskningsprosjekt vil en elektronisk spørreundersøkelse bidra til å redusere tidsbruken knyttet til organisering og koordinering av utlevering, samt innhenting av undersøkelsen. Samtidig kan forskeren i større grad sikre anonymisering. Metoden er generelt mer effektiv.

Ettersom respondentene kun trengte å besvare spørreundersøkelsen én gang, er studien en tverrsnittsundersøkelse. Det betyr at all datainnsamlingen skjer på ett tidspunkt (Creswell & Creswell, 2018).

3.2.3 Instrumentet

Det er ulike måter å utarbeide et spørreskjema på. Skjemaet kan være åpent med muligheter for utfyllende svar, eller det kan utformes slik at respondenten kun trenger å krysse av for ønsket svaralternativ. Det er også mulig å lage skjemaet med en kombinasjon (Johannessen et al., 2010). Spørreundersøkelsen i denne studien bestod av 22 spørsmål, inkludert fire bakgrunnsspørsmål (se vedlegg 1.). Ett av spørsmålene var åpent, slik at respondentene hadde mulighet til å fylle inn relevant informasjon som ikke allerede var nevnt. Dette spørsmålet var ikke obligatorisk, og etter nøye vurdering ble ikke spørsmålet tatt med. Det ble derfor ikke bearbeidet eller analysert. Både for å holde en ren kvantitativ studie, og fordi en kombinasjon av kvantitativ- og kvalitativ studie ville blitt for omfattende med tanke på oppgavens omfang. Samtidig ville ikke svarene tilføre studien viktig informasjon. Resterende spørsmål var obligatoriske, bortsett fra to oppfølgingsspørsmål som var knyttet til det forrige spørsmålet. Spørsmålene i undersøkelsen inneholdt avkrysningsmuligheter. Noen av spørsmålene krevde ett svar, mens andre spørsmål ga rom for å krysse av på flere svaralternativer. På den måten sikret undersøkelsen flest mulig erfaringer fra pedagogene.

Fordelen med et spørreskjema med svaralternativer, er at det tar kort tid å besvare. I tillegg kan datamaterialet være forholdsvis lett å bearbeide (de Vaus, 2014). En ulempe med et slikt spørreskjema, er at forskeren må forberede alle svarene i forkant av datainnsamlingen. Det gir lite rom for endringer i etterkant av gjennomføringen, og det stiller derfor store krav til utformingen av instrumentet. En annen ulempe er at et prestrukturert spørreskjema kan skape falske meninger, dersom respondentenes egentlige svar ikke er representert (de Vaus, 2014).

Svakheter i spørreskjemaet

I en survey vil utforming av spørsmål påvirke datamaterialet man får, fordi spørsmålene avgjør hvilke målenivå variablene har. Disse variablene har videre betydning for bearbeiding av datamaterialet (Befring, 2015; Creswell & Creswell, 2018). Datamaterialet fra spørreundersøkelsen er for det meste på nominal måleskala, og kan føre til begrensninger på analysemulighetene. Dersom spørsmålene hadde vært formulert annerledes, kunne variablene

hatt andre målenivåer. I så fall kunne analysen i større grad handlet om korrelasjon, og sikret mer valid data og generalisering fra utvalg til populasjon (Pallant, 2016).

Til ettertanke hadde det vært hensiktsmessig å dele opp to av spørsmålene i undersøkelsen. Det ene spørsmålet er knyttet til *gjennomføring* av Språkintervensjonen, og det andre spørsmålet er knyttet til *innholdet i tankekartene*. Disse to spørsmålene hadde muligens for mange komponenter, eller deler ved Språkintervensjonen som var tilgjengelig i svaralternativene. Dette kunne muligens by på usikkerhet eller misforståelser. Det kan ha forårsaket at sentrale elementer i Språkintervensjonen ikke kom tydelig nok frem. Svarprosenten kunne muligens ha økt dersom spørsmålene hadde vært mer isolert. En annen mulig årsak kan handle om begrepsoperasjonalisering, som blir redegjort for senere i avsnittet om reliabilitet og validitet.

På spørsmålet om effekt ble svaralternativene utarbeidet slik at datamaterialet inneholdt ulike verdier. Dette var uheldig og skapte utfordringer ved analyse. Alternativet «ingen effekt» inneholder én verdi, mens svaralternativet «de fleste har hatt liten effekt, mens noen har hatt stor» inneholder to verdier. For å utnytte informasjonen fra pedagogenes opplevelse av effekt, var det to muligheter. Det ene var å ekskludere verdi 4 og 5, slik at kun «ingen effekt», «moderat effekt» og «stor effekt» ble benyttet. I så fall ville svar fra åtte respondenter uteblitt, som tilsvarer litt mer enn en tredjedel av utvalget. Den andre muligheten var å omgjøre verdi 4 og 5, slik at de kun representerte én verdi. Valget falt på den siste løsningen og det ble gjort på følgende måte (se tabell 3.1.).

Tabell 3.1. Verdiene fra datamaterialet omgjort til fire alternativer

Ingen effekt	Tilsvare respondentene som har krysset av for: <i>ingen effekt</i> .
Liten effekt	Tilsvare respondentene som har krysset av for: <i>de fleste har hatt liten forskjell, men noen har hatt stor</i> .
Moderat effekt	Inkluderer de respondentene som har krysset av for: <i>moderat effekt</i> og de respondentene som har krysset av for: <i>de fleste har hatt stor forskjell, men noen har hatt liten</i> .
Stor effekt	Tilsvare respondentene som har krysset av for: <i>stor effekt</i> .

Å endre verdier på denne måten kan medføre et mindre nøyaktig effektmål, men samtidig kan det gi mer informasjon sammenlignet med det å ekskludere en stor del av utvalget. Måten verdi 4 og 5 er endret på, går i disfavør av Språkintervensjonen. Det betyr at metoden kan ha litt mer effekt enn det som kommer frem av resultatene. Likevel ble dette ansett som den beste løsningen ut ifra situasjonen.

3.2.4 Nettskjema

Nettskjema (Universitetet i Oslo) er programmet som ble benyttet til utarbeidelse og gjennomføring av spørreundersøkelsen. Nettskjema sikrer anonymisering ved at ip-adressen til pc-ene ikke blir lagret. Etter drøfting av prosjektet med NSD (Norsk senter for forskningsdata), ble det konkludert med at spørreundersøkelsen er anonym og oppfyller kravene til personvern (se vedlegg 3.).

I studien brukes Nettskjema som sikrer anonymisering, grunnet bakgrunnsspørsmålene knyttet til respondentene. Ifølge Universitetet i Oslo sin informasjon om klassifisering av data, er denne informasjonen innenfor klassifiseringen Gul (begrenset) data. Dette er fordi det kan anses som indirekte personopplysninger (Universitetet i Oslo, 2018). Spørsmålene omhandler deltakerens kjønn, alder, utdanning og antall års barnehageerfaring. Selv om disse spørsmålene er stilt i spørreundersøkelsen er alle svaralternativene gruppert slik at respondentene ikke måtte oppgi eksakt alder, barnehageerfaring, og det var heller ikke alle utdannelsene som ble oppgitt. Utvalget beskrives derfor svært generelt, og i oppgaven er det ingen kobling mellom de ulike variablene. Det er derfor ikke mulig å identifisere enkeltpersoner i denne studien. Hensikten med spørsmålene er å gi et bilde av utvalget, for å kunne avgjøre i hvilken grad utvalget er representativt for populasjonen.

3.2.5 Pilottesting

For at min undersøkelse skulle innhente så valide resultater som mulig, ble det foretatt en pilottesting. Gjennom pilottesting kan forskeren vurdere innholdsvaliditeten for å se om de ulike spørsmålene måler det som er tenkt. I tillegg kan en slik forhåndstesting bidra til forbedring av instruksjoner, spørsmålsformuleringer og at forskeren får sjekket ut tidsbruk ved gjennomføring (Creswell & Creswell, 2018). Pilottesting ble gjennomført av en pedagog som har erfaring med Språkintervensjonen. Vedkommende svarte på spørsmålene, og ga tilbakemeldinger på endringer av innhold og spørsmålsformuleringer. Det var flere av spørsmålene vedkommende opplevde som uklare, som dermed ble spesifisert. Det opplevdes nyttig å få konkrete tilbakemeldinger ettersom personen selv kjenner til arbeidet med intervensjonen.

3.2.6 Populasjon og utvalg

Utvalget i oppgaven er knyttet opp mot Språkintervensjonen, som betyr at respondentene er hentet fra én bestemt kommune. For å innhente flest mulige erfaringer, og dermed breddekunnskap, inkluderes alle pedagoger på bachelor- og masternivå i denne forskningen. Dette skyldes at det kan være andre pedagoger enn barnehagelærere som også jobber direkte med flerspråklige barn. Selv om det jobber mange pedagoger i den aktuelle kommunen, har ikke alle benyttet Språkintervensjonen. Det er heller ikke alle pedagoger som har brukt intervensjonen hvor et flerspråklig barn har vært målbarnet. Selve populasjonen for studien er derfor ikke stor.

Befring (2015) definerer et utvalg som et utsnitt trukket fra en populasjon, som benyttes til innhenting av informasjon. I denne studien har hele populasjonen fått muligheten til å delta i en spørreundersøkelse, ettersom det er en liten populasjon. Utvalget er basert på et ikke-sannsynlighetsutvalg, nærmere bestemt et formålsutvalg (Befring, 2015). Utvalget består av pedagoger som følger studiens inklusjonskriterier og som har besvart undersøkelsen.

Inklusjonskriteriene for studien er:

- Pedagogisk utdanning.
- At pedagogen har gjennomført Språkintervensjonen minst én gang med et flerspråklig barn.

3.2.7 Rekruttering

I forkant av datainnsamlingen ble styrerne i både kommunale og private barnehager kontaktet. De fikk spørsmål om hvor mange pedagoger i egen barnehage som hadde gjennomført intervensjonen, i henhold til kriteriene som var satt. Til sammen ble det sendt henvendelse til 28 barnehager. Ifølge tilbakemeldingene, var det for det meste de kommunale barnehagene som benyttet Språkintervensjonen systematisk, selv om metoden var kjent for flere. Den samlede tilbakemeldingen fra styrerne var at rundt 40 pedagoger har benyttet Språkintervensjonen med et flerspråklig barn. De informerte også om at det var flere fagarbeidere og assistenter som har erfaring med metoden. Det betyr at metoden blir brukt mer enn det utvalget tilsier, og at det kunne vært et større utvalg dersom undersøkelsen hadde åpnet opp for andre kriterier.

Spørreundersøkelsen ble sendt på e-post til styrerne i de aktuelle barnehagene. De hadde på forhånd blitt varslet, og hadde samtykket til å videresende undersøkelsen til potensielle respondenter. Åtte dager etter at spørreundersøkelsen ble sendt ut, fikk aktuelle respondenter en påminnelse om at svarfristen nærmet seg. Denne påminnelsen ble sendt på e-post til styrere, som sendte den videre. I etterkant av denne purringen doblet antallet respondenter seg. Spørreundersøkelsen ble lukket etter 14 dager, som var i tråd med opplysningene i e-posten de fikk tilsendt.

Tabell 3.2. Oversikt over antallet forventede respondenter og frafall.

	Frekvens	Prosent
Forventet antall respondenter	40 pedagoger	100 %
Faktiske respondenter	22 pedagoger	55 %
Frafall	18 pedagoger	45 %

Som vist i tabell 3.2. var det forventet besvarelse fra inntil 40 pedagoger, basert på styrernes tilbakemeldinger. Ettersom det var 22 pedagoger som besvarte spørreundersøkelsen, betyr det at frafallet tilsvarer 18 pedagoger (45 %). Til tross for at det var ønskelig med flere respondenter, hevder Johannessen et al. (2010) at en svarprosent på mer enn 50 % anses som en bra svarprosent. Ettersom utvalget i denne studien tilsvarer 55% av populasjonen, er dette et tilfredsstillende utvalg. Samtidig vil en feilkilde knyttet til svarprosenten være at resultatene kunne vært annerledes dersom alle potensielle respondenter hadde avgitt svar (Cresswell & Cresswell, 2018).

3.3 Analysering av datamaterialet

Typisk for surveydesign er at analysen vektlegger avdekking av systematiske og representative trekk, fremfor ekstreme eller tilfeldige tilfeller. Fordi datamengden ofte er stor, brukes det som regel statistiske metoder i analyseringen (Befring, 2015). Ved surveydata innenfor kvantitativ forskning blir ofte svarene omgjort til tallmateriale (de Vaus, 2014). Ettersom spørsmålene i denne undersøkelsen har ført til variabler på nominal og ordinal måleskala, handler dataanalysen i stor grad om frekvens og prosent. Modus, altså svaralternativet med hyppigst frekvens, kan være et mulig funn i forskning (Befring, 2015; de Vaus, 2014). Nominalvariabler vil si at verdiene kan identifiseres og kategoriseres, men ikke rangeres. Ordinalvariabler kjennetegnes ved at de kan identifiseres og har en logisk rangering (Johannessen et al., 2010).

Bearbeidingen av datamaterialet ble gjort på flere måter i IBM SPSS statistics 26. I programmet ble det utarbeidet en kodebok som består av spørsmålene (variablene) og svaralternativene (verdien). Alle svarene ble omgjort til tall, som resulterte i en datamatrikse (Johannessen et al., 2010). Ved å gjøre om svarene til tall, ble en del av dataen omgjort fra nominalvariabler til ordinalvariabler. Dette ga flere muligheter for analysering av data. Noen av variablene ble delt opp, slik at man kunne sette verdiene opp mot hverandre. Andre variabler ble slått sammen, slik at verdiene kunne ses samlet. Datamaterialet ble utforsket i frekvens- og krysstabeller, som gir en god oversikt over resultatene. I oppgaven er det frekvens og prosent som presenterer funnene. Ved å studere datamaterialet på denne måten er det enklere å få frem karakteristiske tendenser ved datamaterialet, samtidig som det kan gi større forståelse av viktige funn.

Videre ble det benyttet ikke-parametrisk analysemetode. Dette anses som et passende valg dersom utvalget er lite, datamaterialet ikke er normalfordelt, samt at materialet er på nominal og ordinal måleskala (Pallant, 2016). Under ikke-parametrisk analyse ligger Spearmans rang (ρ), som er en metode for korrelasjonsanalyse. Denne formen for korrelasjon kan benyttes dersom datamaterialet ikke møter kravene til Pearsons korrelasjonskoeffisient.

Korrelasjonstest har som hensikt å beskrive retning og styrke på en lineær sammenheng mellom to variabler. Styrken på sammenhengen rangeres mellom 1 og -1, hvor 0 betyr ingen sammenheng mellom variablene. Positiv eller negativ korrelasjon avgjør retningen. Positiv korrelasjon vil si at verdien på den ene variabelen øker, i tråd med verdien på den andre variabelen. Ved negativ korrelasjon vil verdiene på den ene variabelen øke, mens den andre minskes. Ifølge Pallant (2016) vil korrelasjonskoeffisienter mellom .10 og .29 (-.10 og -.29) betraktes som en svak korrelasjon, .30 til .49 (-.30 og -.49) vil være moderat korrelasjon, mens .50 til 1 (-.50 og -1) anses som en sterk korrelasjon. Etter å ha utført korrelasjonstester på ulike variabler i undersøkelsen, kom det frem lite signifikante sammenhenger. Det har resultert i to korrelasjonstester som presenteres i denne studien.

Signifikanttest handler om å forkaste eller beholde nullhypotesen (H_0). Nullhypotesen representerer ofte «ingen forskjell», eller «ingen sammenheng», for eksempel at det ikke er noe forskjell i barnets språk etter deltakelse i Språkintervensjonen (Johannessen et al., 2010; Ringdal, 2007). For å kunne forkaste nullhypotesen, må sannsynligheten for at forskjellen skyldes tilfeldigheter være 5 % eller lavere, for små utvalg. Dette tilsvarer et signifikansnivå (p) på under 0,05 (de Vaus, 2014). Hvor lavere p -verdien er, desto mindre er risikoen for å forkaste en riktig H_0 (Johannessen et al., 2010).

3.4 Validitet

Validitet assosieres med troverdighet eller gyldighet (Johannessen et al., 2010). Befring (2016) omtaler valid data som data som gir et realistisk og riktig bilde av fenomenet som måles. Validitet i kvantitativ forskning omhandler i hvilken grad man kan trekke slutninger, basert på resultatene fra instrumentet. Når forskeren setter validitet i sentrum, vil det være mulig å kunne finne ut om den aktuelle spørreundersøkelsen lever opp til det gitte formålet (Creswell & Creswell, 2018). Spørreundersøkelsen i denne studien er selvkonstruert. Spørsmålene er utarbeidet på bakgrunn av tema, forskningsspørsmål og teori, og skal derfor være et egnet instrument til innhenting av aktuelle opplysninger knyttet til studien. Dersom et standardisert instrument hadde blitt brukt derimot, ville det kunne sikret valide resultater i større grad, fordi det allerede har vært testet for om det måler det det skal (Creswell & Creswell, 2018).

Cook og Campbell (1979, referert i Lund, 2002) har utviklet et validitetssystem innenfor kvantitativ forskning. Dette systemet inkluderer fire former for validitet; *statistisk validitet*, *indre validitet*, *ytre validitet* og *begrepsvaliditet*. Cook og Campbell refererer til «god validitet» innenfor alle fire former, men det betyr likevel ikke at kvalitetskravet må være helt innfridd. God validitet kan bety at kvalitetskravet er tilnærmet oppfylt (Lund, 2002).

Statistisk validitet

Statistisk validitet ser på muligheten for å trekke en holdbar slutning knyttet til sammenhengen mellom variabler. Er det en sterk sammenheng, vil det si at sammenhengen er statistisk signifikant (Lund, 2002). Størrelsen på utvalget kan ifølge Pallant (2016) påvirke signifikanttesting. Det betyr at det kan være utfordrende å oppnå statistisk signifikante sammenhenger mellom to variabler, dersom utvalget er lite. Dette kan ha forårsaket eller medvirket til at kun et fåtall av korrelasjonstestene kunne benyttes i denne studien. I denne studien kan det derfor være utfordrende å trekke for bastante slutninger, nettopp fordi utvalget er lite.

Ytre validitet

Ytre validitet handler om generalisering fra utvalget til den gitte populasjon. Det går altså ut på om resultater fra studien kan være gyldige for hele populasjonen som har vært ment å måle (Lund, 2002). Hvorvidt det er mulig å generalisere funnene, kan være avhengig av hvor representativt utvalget er (de Vaus, 2014).

Dersom utvalget ikke er tilfeldig valgt ut, kan generalisering være utfordrende (Lund, 2002). Denne studien inneholder et formålsutvalg, siden den i utgangspunktet inviterte med alle som passer innunder studiens kriterier. Utvalget er relativt homogent; alle besitter en pedagogisk utdanning, er kvinner, jobber med flerspråklige barn, har erfaring med Språkintervensjonen og jobber innenfor samme kommune. Likevel vil personene ha individuelle forskjeller som blant annet type utdanning, alder, erfaring og personlighet (Lund, 2002). Manglende informasjon om hele populasjonen vanskeliggjør vurderingen om utvalget er representativt eller skjevt. Da er det utfordrende å vite hvorvidt utvalget på 22 pedagoger, gjenspeiler den faktiske populasjonen. Blant annet fremkommer det i resultatene at det kun er kvinner som har deltatt i studien, men det er ikke klart om det også er menn som har erfaring med Språkintervensjonen. Samtidig fordeler alder og antall års barnehageerfaring seg ganske jevnt over svaralternativene, som er positivt med tanke på representativitet. I tillegg etterspør studien respondentenes utdanning (ganske generelt), hvor barnehagelærere er dominerende. Dette kan også gjenspeile den faktiske populasjon ettersom undersøkelsen er knyttet opp mot barnehage. Informasjonen om utvalget gir et inntrykk av at det kan være representativt for populasjonen.

Pallant (2016) hevder at det kan være utfordrende å generalisere funn fra et lite utvalg. I denne studien er ikke utvalget stort, tallmessig. Samtidig besitter studien besvarelser fra 55 % av populasjonen, som vil si at resultatene i utgangspunktet er fra en stor andel av populasjonen. Siden populasjonen er liten og utvalget er over 50 % av populasjonen, kan resultatene i noen grad generaliseres til hele gruppen pedagoger som har erfaring med Språkintervensjonen, med et flerspråklig barn. Samtidig hevder Lund (2002) at teori og resultater fra annen forskning kan bidra til å styrke ytre validitet. Det betyr at lignende funn fra andre intervensjoner, tilsvarende Språkintervensjonen, kan støtte oppunder denne studiens resultater. Dette gjøres flere steder i oppgaven. Samlet sett kan disse refleksjonene veie for god ytre validitet.

Likevel stilles det spørsmålsteget ved generalisering utover denne kommunen. Ulike intervensjoner kan ha ulike kriterier, som gjør at funnene ikke nødvendigvis er gjeldende. Funnene fra denne studien kan heller ikke uten videre, generaliseres til arbeidet med Språkintervensjonen generelt. Dersom undersøkelsen hadde åpnet opp for andre kriterier, ville populasjonen vært større og utvalget kunne vært annerledes.

Indre validitet

Indre validitet vektlegger holdbare slutninger knyttet til kausalitet. Ifølge Kleven (2002b) vil ikke indre validitet være særlig aktuelt for deskriptiv forskning. Fordi studien baseres på pedagogenes erfaringer, vil det være vanskelig å trekke bastante slutninger om årsaksforhold. Likevel kan en relevant faktor innenfor indre validitet, og i tilknytning til denne studien være modningsaspektet. Det betyr at barnets spontane språkutvikling kan være noe av årsaken til at pedagogene har opplevd en forskjell i barnets språk, etter en tidsperiode på åtte uker. Dette kan ikke utelukkes uten en kontrollgruppe (Lund, 2002).

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet refererer til variabler som måler relevante begreper (Lund, 2002). Denne formen for validitet anses her som den viktigste og mest aktuelle. Begrepsvaliditet kan være aktuelt når spørsmålene i spørreundersøkelsen studeres, for å se på om de ulike begrepene som benyttes er representative for innholdet som er tenkt. Kleven (2002a) refererer til observerbare indikatorer som best gjenspeiler begrepsinnholdet. Begrepsoperasjonalisering har betydning for om respondentene forstår begrepsinnholdet likt, og at de svarer på «samme» spørsmål. Hvis ikke kan det påvirke resultatene (de Vaus, 2014; Kleven, 2002a).

Både egen refleksjon, samt piloteringen av undersøkelsen, ligger til grunn for analysering av begreper i denne studien. Pilottestingen bidro til å få sjekket at begrepene ble forstått slik de var tenkt. Samtidig var det noen uklarheter som ble rettet opp i. Ved utarbeidelse av spørreskjema ble det benyttet kjente begreper fra Språkintervensjonen. Hensikten var å sikre større grad av innholdsvaliditet. I det ene spørsmålet knyttet til tankekartene, omhandlet svaralternativene ordets *innhold, form og bruk*. Her ble det lagt ved eksempler til hvert av begrepene, for å gi pedagogene «observerbare indikatorer» som kunne bidra til å sikre begrepsoperasjonalisering. Til tross for disse «indikatorene», ble svarprosenten mindre enn forventet. Grunnen til at det var forventet høyere svarprosent, er at disse tre elementene fremstår som svært sentrale i Språkintervensjonen (Skedsmo, 2017). Årsaken til svarprosenten kan skyldes at begrepene ikke er tilstrekkelig operasjonalisert i undersøkelsen, eller at spørsmålet burde vært delt opp. Det kan også skyldes dårlig tid ved besvarelsen av undersøkelsen eller at pedagogene tolker intervensjonen ulikt. Dersom pedagogene tolker intervensjonen på forskjellig måte, kan de ilegge begreper ulik betydning. I så fall kan det ha betydning for hvordan de gjennomfører metoden, avhengig av deres tolkning. Dersom svarprosenten handler om tidspress eller tolkning av intervensjonen, kan det bety at

begrepsvaliditeten i utgangspunktet er tilfredsstillende. Denne svarprosenten drøftes videre i avsnitt 4.2.2 *Ordenes form, innhold og bruk*.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad instrumentet oppfører seg på samme måte ved gjentakende testing, og at det er stabilt over tid (Creswell & Creswell, 2018). I denne sammenheng kan det handle om den selvkonstruerte spørreundersøkelsen tester det samme neste gang den blir brukt, *test-retest-metoden*. I hvilken grad instrumentet er stabilt over tid, kan ha betydning for hvor pålitelig den innsamlede dataen er (Creswell & Creswell, 2018; Johannessen et al., 2010). For å oppnå god validitet, forutsettes god reliabilitet (Ringdal, 2007).

Ettersom det tidligere er nevnt at noen av spørsmålene har fått lav svarprosent, kunne en retest bidratt til å sjekke om spørsmålene hadde gitt samme resultater. En feilkilde knyttet til retesting kan være at respondentene husker svaret fra forrige gang (de Vaus, 2014). Samtidig kan det muligens være vanskelig å få samme svarresultatet flere ganger, ettersom det er pedagogenes erfaringer som blir etterspurt. I løpet av noen ukers tid kan pedagogene ha tilegnet seg nye erfaringer og kunnskap knyttet til intervensjonen. En utregnet korrelasjon basert på svarene fra test-retest kan derfor gi lite samsvar, selv om det ikke nødvendigvis skyldes målefeil (Ringdal, 2007).

Selv om det foreligger kritikk til egne spørsmålsformuleringer, ble instrumentet godt bearbeidet og kontrollert. Det ble foretatt pilottesting og begrepsoperasjonalisering. Det kan derfor hende at datamaterialet hadde blitt likt selv om noen av spørsmålene hadde vært delt opp eller om de hadde vært formulert annerledes. Dette kan blant annet begrunnes ut ifra tidspress ved besvarelsen eller ulike tolkninger av intervensjonen, som er nevnt under avsnitt 3.4. *Begrepsvaliditet*. I såfall kan det bety at instrumentet er stabilt og gir pålitelig data.

3.6 Etiske betraktninger

Det skal innhentes samtykke i forkant fra alle deltakere i forskningsstudier. Dette kravet er forankret i personopplysningsloven, og gjelder derfor all forskning som innehar en form for personopplysning. Samtykke må være «fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016).

Dersom samtykke forekommer uten press fra forskeren vil det anses som *fritt* (NESH, 2016). Hvis forskeren har gitt tilstrekkelig med informasjon i forkant av studien, knyttet til hva det vil si å delta, er samtykket *informert*. Et *uttrykkelig* samtykke vil si at forskeren forsikrer seg

om at hver deltaker faktisk forstår hva det vil si å delta. Samtidig skal deltakerne ha mulighet til å avstå eller trekke seg underveis uten medfølgende negative konsekvenser (NESH, 2016).

Ettersom spørreundersøkelsen spurte om bakgrunnsinformasjon som kjønn, utdanning, alder og antall års barnehageerfaring, kan det anses som indirekte personlige opplysninger. Det betyr at forskningsprosjektet krevde søknad til NSD, for å sikre at forskningen ble gjort forsvarlig (NESH, 2016). I utgangspunktet var ikke disse opplysningene spesielt viktige for forskningen i seg selv. Likevel ble det ansett som nødvendig og relevant for å vite mer om utvalget, og dermed få en pekepinn på hvor representativt utvalget var for populasjonen. Fordi spørreundersøkelsen var anonym, falt valget på et informasjonsskriv som forklarte hvordan deltakernes personvern var i varetatt (se vedlegg 2.). Informasjonsskrivet forklarte prosjektets formål og informantenes rolle i studien. I tillegg ble det informert om at de kunne ta kontakt med undertegnende ved ytterligere spørsmål om deltakelsen. Det ble også presisert at dersom de trykket på lenken til spørreundersøkelsen, samtykket de til deltakelse. Fordi deltakerne ikke hadde mulighet til å trekke besvarelsen sin i etterkant, ble det viktig å forklare at de kunne avbryte underveis i undersøkelsen dersom de ikke lenger ønsket å delta. Hvis deltakerne trykket «send inn» var det for sent å trekke besvarelsen. Det ble også informert om at deltakerne ikke kan bli identifisert basert på sine besvarelser.

Språkintervensjonen er utarbeidet av PPT i Skedsmo kommune, og det er derfor ingen enkeltpersoner som fremstår som forfattere. I nyere tid har det vært kommunesammenslåing, men likevel står Skedsmo som forfattere av metoden. Dette har ingen videre betydning for oppgaven, da det er intervensjonen som er relevant i denne sammenheng. I utgangspunktet kunne det vært hvilken som helst kommune. Likevel er det ønskelig med det faktiske forfatternavnet ettersom Språkintervensjonen blir brukt i praksis, og studien oppleves derfor som mer reell sammenlignet med en anonymisert versjon. Mot slutten av skriveprosessen ble det drøftet med NSD om kommunen som forfatter kunne fremstå i oppgaven (se vedlegg 4.). Årsaken til dette var for å dobbeltsikre at dette ikke var i strid med personvernreglementet. Tilbakemeldingen fra NSD var at kommunens navn kunne brukes i oppgaven, ettersom det ikke finnes direkte personopplysninger eller annen sensitiv informasjon som kan identifisere enkeltpersoner. Informantene i denne oppgaven er anonyme, og utvalget beskrives svært generelt. Saken har i tillegg vært drøftet med PPT, veileder og UiO, nettopp for å sikre ivaretagelse av informanter.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven presenteres resultater og funn fortløpende, og drøftes samtidig opp mot teori og annen relevant forskning. Deler av resultatene presenteres i tabeller, mens resterende funn blir presentert i form av frekvens, prosent og tekst.

Flerspråklighet

Et barns vokabular har betydning for om barnet forstår sine omgivelser og selv kan uttrykke seg fritt (Bjerkan, 2013). Dersom barnet har flere språk, trenger barnet et godt vokabular på begge språkene, for å kunne forstå og uttrykke seg i de ulike språklige kontekstene barnet er i. Et flerspråklig barns vokabular utvikler seg i den sammenhengen, og i tilknytning til, opplevelsene barnet møter på (Høigård, 2013). Som oftest lærer barnet morsmålet av sine foreldre, mens andrespråket læres i barnehagen. Det kan bety at den norske kulturen vektlegger ord og begreper som barnet ikke nødvendigvis lærer sammen med sine foreldre. Det samme kan være gjeldende for barnets vokabular på morsmål. Vekslingen mellom L1 og L2 kan dermed resultere i det som omtales som et «splittet vokabular» (Thurmann-Moe, 2013). Som tidligere nevnt kan derfor de flerspråklige barnas ordforråd være mindre utviklet, innenfor hvert av språkene.

Å tilegne seg flere språk i tidlig alder kan være en styrke, men samtidig by på utfordringer for språktilegnelsen. Vekslingen mellom L1 og L2 kan gjøre barna mer oppmerksom på sine omgivelser, slik at de kan aktivere det språket som er i bruk. Dette kan ifølge Cummins (2017) øke barnas kognitive kapasitet. På en annen side er det viktig å forebygge et splittet vokabular, og forhindre at gapet til jevnaldrende ikke skal bli for stort. Dette vil kreve mye eksponering av begge barnets språk (Cummins, 2017). For noen barn vil det være behov for ekstra språktiltak for å gi barnet ytterligere språkstimulering. I tillegg kan det være av betydning for barnet å få en mer systematisk tilnærming til ord og begreper. Etersom Språkintervensjonen legger opp til et samarbeid mellom foreldre og barnehagen, kan det gi et godt utgangspunkt for å øke eksponeringen av begge språkene til barnet (Skedsmo, 2017). I hvilken grad den enkelte pedagog vektlegger foreldresamarbeid ved gjennomføring av Språkintervensjon, kan derfor ha betydning for barnets flerspråklige utvikling. Dette belyses ytterligere senere i oppgaven.

4.1 Språkintervensjonen

Språkintervensjonens manualer (Skedsmo, 2017) legger føringer for gjennomføring av intervensjonen. Ved å se på sentrale elementer ved gjennomføringen, kan vi studere om disse bidrar til at Språkintervensjonen har «effekt». Det er derfor interessant å se om pedagogene gjennomfører intervensjonen på samme måte eller om det er variasjon i deres arbeid.

Beskrivelse av utvalget

I studien består utvalget av 22 kvinner, hvorav aldersfordelingen er forholdsvis jevnt fordelt mellom gruppene; 20-30 år, 31-40 år, 41-50 år, samt over 51 år. Det er noen flere kvinner i aldergruppen 41-50 år. Videre inneholder utvalget 16 pedagoger med bachelorgrad (72%), hvorav flertallet er barnehagelærere, 3 logoped (13%) og 3 pedagoger med en annen mastergrad (13%). Når det gjelder utvalgets erfaring fra barnehage, kommer det frem at 15 pedagoger (68,2%) har jobbet mer enn 10 år i barnehage. Det kan bety at informasjonen i denne studien kommer fra en erfaren gruppe, som både besitter en pedagogisk utdanning og erfaringsbasert kompetanse.

4.1.1 Barnets alder ved deltakelse i Språkintervensjonen

Tabell 4.1. viser hvor mange pedagoger som har erfaring med å gjennomføre intervensjonen, med henholdsvis små eller store barn. Det er 13 pedagoger (59,1%) som har erfaring med gjennomføring av Språkintervensjonen med barn i aldersgruppen 1-3 år, og 18 pedagoger (81,8 %) har erfaring med aldersgruppen 3-6 år.

Tabell 4.1. Barnets alder ved deltakelse i Språkintervensjonen.

Hvor mange pedagoger har erfaring med små barn vs. store barn?

	Frekvens	Prosent
1-3 år	4	18,2 %
3-6 år	9	40,9 %
Begge aldersgruppene	9	40,9 %
Total	22	100 %

Resultatene viser at en stor del av utvalget har erfaring med gjennomføring av Språkintervensjonen med barn i tidlig alder. Dette er et viktig funn som kan ses opp mot Karlsen et al. (2016) som hevder at minoritetsspråklige barn bør bli eksponert for andrespråket i tidlig alder. Ved at pedagogene ser viktigheten av å sette i gang med språktiltak tidlig, vil det ifølge Karlsen et al. (2016) ha positiv betydning for barnets bredde- og

dybdevokabular. Tidlig eksponering av andrespråket har spesielt stor betydning for antall ord barnet lærer seg, altså breddevokabular (Karlsen et al., 2016). I så fall kan det bety at pedagoger som starter opp Språkintervensjonen med små barn, kan bidra til at barna i større grad øker sitt vokabular på andrespråket.

4.1.2 Hva er årsakene til oppstart av Språkintervensjonen?

Flere pedagoger har brukt Språkintervensjonen på grunn av bekymring rundt barnets språkforståelse, enn av andre grunner. Sett opp mot Rygvold (2008), er det nettopp språkforståelsen som er av størst betydning for barn i tidlig alder. Ettersom dette har vært årsaken til at 14 pedagoger (63,6 %) har satt i gang Språkintervensjonen, er det en bekreftelse på at pedagogene ser viktigheten av barnets forståelse på andrespråket. Bekymring rundt barnets ekspressive språk står som årsak nummer to. Ettersom et vokabular kan defineres som mengden ord vi forstår og bruker (Lyster et al., 2010), kan resultatene fra spørreundersøkelsen indikere at barnets vokabular er hovedårsaken til gjennomføring. Dette funnet er ikke overraskende, ettersom det er snakk om en begrepslæringsmetode, men kan likevel bekrefte at de flerspråklige barnas vokabularutvikling står i fokus hos pedagogene i barnehagen. Videre har 7 pedagoger (31,8 %) hatt en bekymring rundt begge barnets språk.

Ved å summere verdiene i undersøkelsen kommer det frem at 9 av pedagogene (40,9 %) oppgir én bekymring, mens 11 pedagoger (50%) oppgir to bekymringer som grunnlag for gjennomføring. Det er kun 2 pedagoger som ikke har hatt en språkrelatert bekymring, som kan bety at Språkintervensjonen hovedsakelig blir brukt som et språktiltak når barnet ikke har forventet utvikling av språket. Totalt oppgir 16 pedagoger (72,7 %) at Språkintervensjonen er første tiltak, eller at den blir brukt av og til som første tiltak ved bekymring rundt barnets språk.

4.1.3 Faktorer ved gjennomføring av Språkintervensjonen

I denne delen av oppgaven har det vært interessant å studere resultatene når utvalget deles i to, basert på utdanningsnivå. Da ble det mulig å sammenligne svarene til pedagogene med mastergrad og pedagogene med bachelorgrad. Spørreundersøkelsen ber pedagogene oppgi utdanningsnivå, men spør ikke etter funksjon eller stillingsbeskrivelse. Ettersom 6 av pedagogene har mastergrad og 16 av pedagogene har bachelorgrad, kan det bety at de er tilsatt i ulike stillinger. Hvis det er tilfellet, kan det ha betydning for hvilke muligheter pedagogene har for gjennomføring av en slik intensiv begrepslæringsmetode.

Ut ifra Språkintervensjonens manualer (Skedsmo, 2017) studeres tre faktorer ved gjennomføringen:

- om pedagogene har gjennomført intervensjonen over åtte uker
- om pedagogene har gjennomført tre til fem språkøkter i uken
- om pedagogene har gjennomført språkøktene i gruppe

Når utvalget studeres samlet fremkommer det i datamaterialet at pedagogene gjennomfører intervensjonen noe ulikt. Av det totale utvalget er det 16 pedagoger (72,2%) som oppgir at de gjennomfører Språkintervensjonen over åtte uker. I tabell 4.2. fremkommer det at samtlige pedagoger med mastergrad har gjennomført Språkintervensjonen over åtte uker, mens av pedagogene med bachelorgrad er det 10 pedagoger (62,5 %) som følger anbefalt varighet.

Tabell 4.2. Antallet *pedagoger* som har gjennomført intervensjonen over åtte uker.

	Mastergrad	Bachelorgrad
Har ikke gjennomført intervensjonen over åtte uker	0	6 (37,5 %)
Har gjennomført intervensjonen over åtte uker	6 (100 %)	10 (62,5 %)
Totalt	6 (100 %)	16 (100 %)

Av det totale utvalget er det 18 pedagoger (81,8%) som gjennomfører språkøkter tre til fem ganger i uken. Tabell 4.3. viser at samtlige pedagoger med mastergrad har gjennomført språkøkter etter anbefalt hyppighet, hvor 12 pedagoger (75 %) med bachelorgrad har gjort det samme.

Tabell 4.3. Antallet pedagoger som har gjennomført tre til fem språkøkter i uken.

	Mastergrad	Bachelorgrad
Har ikke krysset av for språkøkter tre til fem ganger i uken	0	4 (25 %)
Har krysset av for språkøkter tre til fem ganger i uken	6 (100 %)	12 (75 %)
Totalt	6 (100 %)	16 (100 %)

Kan intervensjonens varighet og hyppighet ha betydning for barnets vokabularutvikling?

Lignende intervensjonsstudier (Grove, 2012; Espenakk et al., 2012, Rogde et al., 2016) legger alle vekt på gjennomføring av språkøkter mellom tre til fem ganger i uken, samt en varighet på mer enn seks uker. Samtlige studier viser til en forbedring av barnets vokabular, spesielt når det gjelder øvingsordene. Trolig kan dette ha en sammenheng med at barnet blir mer eksponert for det norske språket (Cummins, 2017). Barnet får mange erfaringer med språkgrupper, og det er nærliggende å tro at disse erfaringene bidrar til økt stimulering av barnets andrespråk. Ses disse refleksjonene opp mot Språkintervensjonen kan det antas at intensitet kan ha betydning for begrepslæring. Dersom barnet deltar i språkgruppe én gang i

uken, får ikke barnet like stor eksponering. Dette kan støttes av pedagogene i denne studien, fordi 18 pedagoger (81,8 %) mener at metoden ikke vil ha like stor effekt dersom den blir gjennomført en til to ganger i uken. Dermed kan det bety at pedagogene kunne sett en større økning i barnets vokabular dersom alle pedagogene hadde gjennomført intervensjonen over åtte uker, samt gjennomført språkøker tre til fem ganger i uken.

Språkøker i gruppe

Samlet sett oppgir 14 pedagoger (63,6%) at de gjennomfører språkøker i gruppe. Det kan bety at 8 pedagoger (36,4%) ikke gjennomfører språkøktene på denne måten. Dette er et uventet funn, da Språkintervensjonens manualer legger opp til at språkgrupper er en del av gjennomføringen (Skedsmo, 2017). Slik manualen blir tolket i denne studien er det ikke valgfritt å jobbe med språkøker i gruppe, men det er en del av opplegget. I SPSS kommer det frem at noen av pedagogene som ikke har hatt grupper, har jobbet en-til-en med målbarnet. Likevel er det 3 pedagoger (13,6%) som ikke har krysset av for noen av delene. Det betyr at det ikke fremkommer i resultatene hvordan disse pedagogene har gjennomført intervensjonen. Slik resultatet vises i tabell 4.4. gjennomfører alle pedagogene med mastergrad språkøker i gruppe, mens dette er gjeldende for 8 av pedagogene med bachelorgrad (50%).

Tabell 4.4. Antallet pedagoger som har gjennomført språkøktene i gruppe.

	Mastergrad	Bachelorgrad
Har ikke krysset av for å jobbe med språkøker i gruppe	0	8 (50 %)
Har krysset av for å ha jobbet med språkøker i gruppe	6 (100 %)	8 (50 %)
Totalt	6 (100 %)	16 (100 %)

Til tross for at det kan være enklere å tilpasse innholdet i språkøktene til målbarnet dersom det jobbes en-til-en, vil det være flere fordeler av å gjennomføre Språkintervensjonen i gruppe. Ved å gjennomføre språkøker i gruppe vil barnet få mer eksponering av språket, fordi flere barn bruker språket aktivt. I tillegg vil det være enklere å ha fokus på den pragmatiske delen, for eksempel ved å jobbe med turtakingsferdigheter. Språkgrupper kan ha positiv effekt på barnets sosialisering, samtidig som barnet ikke skiller seg ut ved at barnet forlater barnegruppen for å være alene med den voksne.

Tidsaspektet knyttet til gjennomføring av Språkintervensjonen

Når det intensive aspektet ved intervensjonen undersøkes, er det relevant å trekke frem at en intensiv intervensjon kan være tidkrevende. Dette underbygges av pedagogene i studien. Av hele utvalget opplever 10 pedagoger (45,4%) at det er utfordrende å få nok tid til planlegging, mens 15 pedagoger (68,2%) opplever utfordringer med å ha nok tid til gjennomføring. Det er kun 4 pedagoger (18,2 %) som ikke opplever tid som en utfordring, som kan være et viktig funn å løfte frem.

Ved å dele utvalget i to basert på utdanningsnivå, slik tidligere, kommer det frem at tidsaspektet oppleves ulikt innenfor de ulike gruppene. Tabell 4.5. viser at 3 pedagoger med mastergrad (50 %) ikke opplever tiden som en utfordring, hvor det samme er gjeldende for én av pedagogene med bachelorgrad (6,3%). Det vil si at 15 av pedagogene med bachelorgrad (93,7 %) syntes det er utfordrende å finne tid til planlegging og/ eller gjennomføring. Om dette skyldes at flertallet av pedagogene med bachelorgrad er barnehagelærere og i større grad er knyttet til en fast barnegruppe, kommer ikke frem her. Likevel kan det som nevnt, tenkes at pedagoger med ulikt utdanningsnivå kan besitte ulike stillinger. Ettersom pedagogene med mastergrad i mindre grad opplever at intervensjonen er tidkrevende, kan dette forklare de forangående resultatene hvor samtlige pedagoger får til gjennomføringen slik den er tenkt. Kanskje har disse pedagogene mer tid i hverdagen til en slik intensiv intervensjon, sammenlignet med resterende pedagoger. Besvarelsene til pedagogene med bachelorgrad viser at de har mer variasjon i gjennomføringen, som kan ha en sammenheng med at pedagogene ikke opplever at tiden strekker til. Som det ble nevnt, kan pedagogene i denne studien ha ulikt utgangspunkt, som påvirker mulighetene for gjennomføring av intensive intervensjoner.

Tabell 4.5. Antallet pedagoger som opplever tidsaspektet som utfordrende.

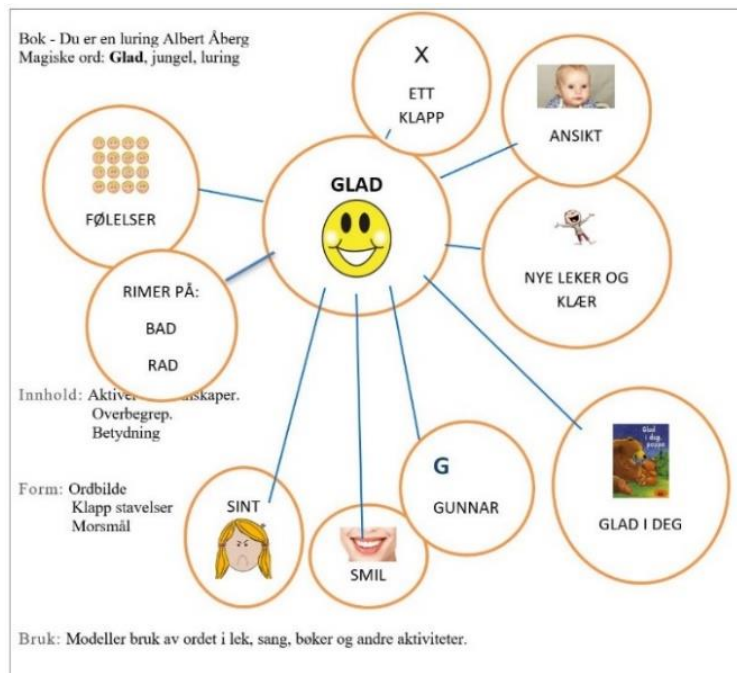
	Mastergrad	Bachelorgrad
Har ikke krysset av for at tid er utfordrende	3 (50 %)	1 (6,3 %)
Èn utfordring med tid (planlegging eller gjennomføring)	3 (50 %)	8 (50,0 %)
To utfordringer med tid (planlegging og gjennomføring)	0	7 (43,7 %)
Totalt	6 (100 %)	16 (100 %)

4.2 Systematisk begrepslæring

På bakgrunn av Språkintervensjonens manualer kan systematisk begrepslæring handle om et systematisk og målrettet arbeid med begrepsstilegnelse. Det kan handle om ha fokus på både bredde- og dybdevokabular, ved å integrere ordets form, innhold og bruk. Deretter systematiseres arbeidet med disse tre komponentene gjennom et tankekart. I tillegg vektlegger Språkintervensjonen at alle øvingsordene skal læres i en kontekst, som også kan være et element i det systematiske arbeidet. Samtidig kan systematisk begrepslæring handle om mengden eksponering, altså intervensjonens varighet og antall gjennomføringer i uken (Skedsmo, 2017).

4.2.1 Tankekart

Som vist i figur 4. kan et tankekart kombinere verbalspråk, skriftspråk, bilder, symboler, sanger, bevegelser, farger og lignende. En kombinasjon av ulike uttrykksformer kan gi større læringsutbytte, ettersom barnet får en mer multimodal tilnærming til begrepslæring. I tillegg kan tankekartene bidra til å organisere og visualisere barnas ordkunnskap (Skedsmo, 2017).



Figur 4. Et eksempel på tankekart (Skedsmo, 2017, s. 12).

Begreper kan tilegnes ved første- eller andrehåndserfaringer (Høigård, 2013), og måten barnet lærer et ord på vil ha betydning for barnets dybde- og breddevokabular. Spørreundersøkelsen viser at alle pedagogene benytter visuell støtte i form av bilder og symboler. Sett opp mot

Høigård (2013) kan visuell støtte i form av bilder bidra til at forklaringene gir mer mening hos barnet, og at forbindelseslinjene mellom fonologisk og semantisk identitet blir sterkere. Samtidig vil ikke bilder og symboler kunne erstatte begreper som dannes eller styrkes gjennom direkte opplevelser. I tillegg til at alle pedagogene bruker bilder eller symboler, benytter 19 pedagoger (86,3 %) konkrete, sang, bevegelser, drama, modelleire og/eller turer som metode til innlæring av begreper. Det betyr at nesten alle pedagogene benytter en form for sansemessig erfaring, som kan gi barnet førstehåndserfaringer (Høigård, 2013).

4.2.2 Ordenes form, innhold og bruk

Ordets form

I spørreundersøkelsen kommer det frem at 16 pedagoger (72,3%) krysset av for å ha fokus på ordets form. I Språkintervensjonen vil arbeid med ordets form blant annet si å lytte ut lyder, klappe stavelser og finne rimord. De ulike elementene kan visualiseres i tankekartene ved å bruke bilder, bokstaver eller tegn.

Flere forfattere hevder at flerspråklige barn utvikler gode fonologiske ferdigheter, ofte bedre enn enspråklige barn (Aukrust, 2005; Cummins, 2017; Wagner, 2011). Likevel er det studier som hevder at flerspråklighet alene ikke nødvendigvis fører til økt språklig bevissthet (Bialystok & Barac, 2013). Det kan bety at flerspråklige barn har et potensiale for å utvikle disse ferdighetene, men at det kan avhenge av kvaliteten og mengden eksponering knyttet til begge språkene. Trolig kan deltakelse i Språkintervensjonen være en metode for å øke mengden eksponering, samt barnets nysgjerrighet rundt språk. I tillegg kan deltakelse i tidlig alder bidra til at barnet starter tidlig med å bli bevisst språkets funksjoner og strukturer. Ved å ha fokus på ordets form, kan barnet i større grad legge merke til hvordan en spesifikk lyd kan endre ordets betydning, eller bli mer oppmerksom på likheter og forskjeller i sine to språk (Rygvoid, 2008).

Ordets innhold

Flere forfattere (Bialystok & Barac, 2013; Karlsen et al., 2016; Kohnert, 2013) hevder at det kan være utfordrende for de flerspråklige barna å utvikle et godt vokabular. Dette støttes også av pedagogene i denne studien, da de oppgir barnets ekspressive og reseptive vokabular som hovedårsaker til oppstart av Språkintervensjonen. Likevel er det kun 10 pedagoger (45,4 %) som oppgir at de jobber med ordets innhold. Dette er verdt å merke seg, ettersom Språkintervensjonen er en begrepslæringsmetode. Når 14 pedagoger har brukt

Språkintervensjonen med et flerspråklig barn på grunn av bekymring rundt barnets språkforståelse, er det overraskende at det ikke er flere pedagoger som oppgir at de har jobbet med ordets innhold. Når språkforståelsen er bekymringsverdig, forutsettes et arbeid med å utvide barnets dybde- og breddevokabular.

Selv om under halve utvalget rapporterer at de jobber med ordets innhold, ble det i avsnitt 4.2.1. *Tankekart*, presentert resultater som bekrefter at pedagogene bruker ulike tilnæringsmåter til begrepslæring. I tillegg oppgir 19 pedagoger (86,3%) at de sender øvingsordene hjem, enten hver gang eller av og til, slik at foreldrene kan snakke om begrepene sammen med barnet sitt på morsmål. Dette er funn som indikerer at flere enn 10 pedagoger jobber med ordets betydning, til tross for en overraskende lav svarprosent i spørreundersøkelsen.

Språket i bruk

Det pragmatiske arbeidet kommer ikke like godt frem i tankekartene. Det handler i stor grad om å snakke om, og modellere, hvordan de ulike ordene kan brukes i kommunikasjon. I tillegg går det ut på å øve turtakingsferdigheter (Skedsmo, 2017; Rygvold, 2008). Totalt er det 12 pedagoger (54,5%) som har krysset av for å ha fokus på språket i bruk. Ettersom det kun er 3 pedagoger som ikke har krysset av for å jobbe med barnet i gruppe eller en-til-en, antyder dette resultatet at mer enn 12 pedagoger fokuserer på pragmatikken. Enten barna er alene med voksen, eller deltar i gruppe, vil trolig turtaking være en del av språkøkten. Likevel kan resultatet bety at pedagogene ikke jobber like målrettet og bevisst med selve øvingsordet.

Integrering av ordets form, innhold og bruk

Av det totale utvalget oppgir kun 8 pedagoger (36,4%) at de har jobbet med både ordets form, innhold og bruk. Fire pedagoger (18,1%) har ikke krysset av for å ha jobbet med noen av komponentene, til tross for at disse fremstår som helt sentrale deler av Språkintervensjonen (Skedsmo, 2017). Dette er et overraskende funn.

Når utvalget på nytt deles inn i to grupper, viser det seg at 5 pedagoger med mastergrad (83,3%) har fokus på alle tre delene ved språket (se tabell 4.6.). Av pedagogene med bachelorgrad er det 3 pedagoger (18,7%) som oppgir at de har dette som fokus i tankekartene.

Tabell 4.6. Pedagogenes arbeidet med ordets form, innhold og bruk

	Mastergrad	Bachelorgrad
Ingen av språkets tre komponenter	0	4 (25,0 %)
En av komponentene	1 (16,7 %)	5 (31,3 %)
To av komponentene	0	4 (25,0 %)
Tre av komponentene	5 (83,3 %)	3 (18,7 %)
Totalt	6 (100 %)	16 (100 %)

Hva kan være årsaken til den lave svarprosenten knyttet til ordets form, innhold og bruk? Når resultatet over viser at det er stor forskjell mellom arbeidet til pedagogene med mastergrad og pedagogene med bachelorgrad, kan dette indikere at utdanning og kompetanse kan ha betydning for hvordan manualen tolkes og forstås. For eksempel kan det handle om at Språkintervensjonens teorigrunnlag er for enkelt presentert i manualen (Skedsmo, 2017). Dersom Bloom og Laheys språkmodell (1978) ikke allerede er godt kjent for pedagogene, kan det hende at begrepene ikke er godt nok forklart. Denne antagelsen bunner i at andre deler av datamaterialet indikerer at pedagogene gjør mer i praksis, enn det de selv rapporterer direkte i spørreundersøkelsen. Altså kan det hende at begrepene *form*, *innhold* og *bruk*, ikke er nok operasjonalisert i manualen. Det kan også virke som om det ikke fremkommer tydelig nok årsaken til at disse tre komponentene bør kombineres i arbeidet med hvert enkelt øvingsord (Skedsmo, 2017).

På en annen side viser resultatene at pedagogene med bachelorgrad opplever at tiden ikke strekker til. Da kan det tenkes at pedagogene har begrenset tid til å sette seg inn i manualen, altså til å tolke og forstå Språkintervensjonen i sin helhet. I tillegg til at det kan være utfordrende å planlegge hver språkkøkt godt nok. Det kan resultere i at det er større variasjon i arbeidet til disse pedagogene, sammenlignet med pedagogene med mastergrad, som opplever mindre utfordringer knyttet til tid. Som drøftet i metodedelen kan det også skyldes tidspress ved besvarelse, eller spørreundersøkelsens utforming og spørsmålsformulering. Slik det fremkommer her er det flere årsaksforklaringer som verken kan utelukkes eller bekrefte.

Som nevnt tidligere anses ofte språklig bevissthet som en styrke hos de flerspråklige barna, mens tilegnelse av dybde- og breddevokabularet gjerne kan være utfordrende. Det kan bety at kombinasjon av arbeidet med ordets form og innhold muligens kan ha positiv betydning i arbeid med flerspråklige barn. Ved å kombinere disse to komponentene, jobbes det potensielt med barnets styrker og utfordringer parallelt. Kanskje kan dette være mer motiverende for

barnet, og samtidig gi et større læringsutbytte. Det viktig å huske på at dette ikke vil være gjeldende for alle de flerspråklige barna.

4.2.3 Øvingsord

Pedagogene oppgir at de velger ut øvingsord basert på tilgjengelig materiale i barnehagen, funksjonelle ord, tema på avdeling eller ut ifra barnets interesser. Selv om barnet kan ha økt motivasjon dersom øvingsordene velges ut på bakgrunn av barnets interesse eller tema på avdelingen, kan tilgjengelig materiale ha betydning for om barnet får flest muntlige forklaringer eller tilegner seg begreper gjennom førstehåndserfaringer (Høigård, 2013). Valg av øvingsord kan derfor ha betydning for gjennomføring og grad av begrepslæring.

Selv om Karlsen et al. (2016) fremmer verdien av ordforrådsintervensjoner som fokuserer på bredde- og dybdevokabular, mener forfatterne likevel at breddevokabularet er viktigst når det gjelder de flerspråklige barna. Det betyr at det er viktig å jobbe godt med øvingsordene, slik at barnets vokabular øker. I tillegg vektlegger Språkintervensjonen repetisjon av ordets betydning (Skedsmo, 2017). Dette arbeidet kan støttes av Lind og Kristoffersen (2014) som hevder at hvor ofte barnet hører og bruker et ord, har betydning for hvor sterkt ordene lagres i det mentale leksikonet. Repetisjon kan derfor ha betydning for antallet ord barnet forstår og bruker aktivt.

Foreldresamarbeid

Dersom barnet tilegner seg ord og begreper på ett av språkene, kan det trolig føre til at ordet kan «oversettes» til det andre språket (Cummins, 1984, 2017; Høigård, 2013). Dette tydeliggjør viktigheten av at barnet lærer seg begrepsinnholdet godt, knyttet til hvert enkelt øvingsord. Dersom barnet kun har en vag forståelse av ordet, kan det bli mer utfordrende å oversette ordet til sitt førstespråk (Høigård, 2013). For å støtte oppunder denne læringen, er det en fordel at foreldrene jobber med begrepsinnholdet på barnets morsmål (Skedsmo, 2017). Dette kan gjøres ved at pedagogene får til et godt foreldresamarbeid, hvor begge parter jobber parallelt med ord og begreper på hvert av barnets språk.

I resultatene fra spørreundersøkelsen kommer det frem at 19 pedagoger (86,3 %) har sendt med barnet øvingsordene hjem, enten hver gang eller av og til. Videre viser resultatene at halve utvalget har opplevd at foreldrene har brukt ordene på morsmål, hvor resterende pedagoger ikke vet om foreldrene har brukt dem. Det kommer også frem i resultatene at 9 pedagoger (40,9%) opplever det utfordrende å få foreldrene til å bruke ordene på morsmål

sammen med barnet. En mulig forklaring på hva denne utfordringen bunner ut i, kan være at ingen av pedagogene har startet opp Språkintervensjonen på grunn av foreldrenes bekymring rundt barnets språk. Dersom foreldrene ikke deler pedagogenes bekymring, kan det bety at det kan være mer utfordrende å få foreldrene engasjert i en slik intensiv intervensjon.

Basert på pedagogenes besvarelser kan det virke som om halve utvalget har fått til et godt foreldresamarbeid ved gjennomføring av Språkintervensjonen. Det som ikke kommer frem i spørreundersøkelsen er om foreldrene har brukt de samme fortellingene eller sangene til å jobbe med ord og begreper. Dersom ordene læres i den samme konteksten, er det større sannsynlighet for at foreldre og pedagog ilegger begreper tilnærmet lik betydning. Dette fremmes av flere forfattere (Egeberg, 2016; Høigård, 2013; Yip, 2013), som mener at ulike erfaringer kan gi ordet ulikt begrepsinnhold. Ved at barnehagen og hjemmet jobber parallelt med ordets betydning, kan barnet få positive erfaringer med to ord som har samme betydning, og at ord kan oversettes mellom språkene. Samtidig kan barnet møte på utfordringer med oversettelsen, dersom språkene er veldig ulike (Li, 2013). På en annen side kan samarbeidet mellom pedagog og foreldre muligens hjelpe til å oppklare slike ulikheter, og dermed bidra til at barnet i større grad lærer seg forskjellene i språkene.

En annen fordel med et foreldresamarbeid er at barnets to eller flere språk kan ligge ulikt i utviklingen (Yip, 2013). Det kan bety at foreldre og pedagog må legge begrepsinnholdet på ulikt nivå, for å treffe barnets utviklingsnivå på hvert av språkene. En slik tilpasning til ord og begreper kan trolig medføre at barnet forstår de samme begrepene på begge språkene. I så fall kan Språkintervensjonen bidra til å tette gapet mellom ord barnet kan på morsmål, og ord barnet kan på andrespråket. Da kan Språkintervensjonen bidra til å forebygge et splittet vokabular, og i større grad sikre en god flerspråklig utvikling.

Foreldrenes tilbakemelding

Totalt sett har 5 pedagoger (22,7%) fått tilbakemelding fra foreldre i etterkant av barnets deltakelse i intervensjonen, fordi de har lagt merke til at barnet har lært nye ord på morsmål. Dette anses ikke som et høyt tall, men gir en liten indikasjon på at deltakelse i en slik intensiv intervensjon også kan ha overføringsverdi på tvers av språkene. Ettersom svarprosenten er såpass lav, kan det bety at oversettelsen på tvers av språk ikke er så «enkel» som faglitteraturen sier (Wagner, 2011). Det kan også skyldes at det er vanskelig for pedagogene å vurdere barnets morsmålsferdigheter eller at pedagogene ikke har hatt tilstrekkelig dialog med foreldrene.

En annen mulig forklaring på at barnet har lært seg flere ord på morsmål, kan ses i sammenheng med Cummins (1984) «isfjellmetafor». Cummins (1984, 2017) mener at ferdighetene under havoverflaten bidrar til det som skjer over vannet, og kan være gjeldende for begge barnets språk. Sett opp mot Språkintervensjonens manualer (Skedsmo, 2017) er målet med intervensjonen å jobbe både over og under isfjellet. Pedagogene jobber for at barnet skal tilegne seg øvingsord, og på den måten utvide barnets vokabular. Samtidig kommer det frem i manualen at intervensjonen skal bidra til at barnet lærer seg strategier, som skal lette tilegnelsen av nye ord og begreper (Skedsmo, 2017). Det betyr at årsaken til at barnet har lært seg flere ord på morsmål, kan skyldes at deltakelse i Språkintervensjonen har bidratt til utvikling av mer underliggende språkferdigheter.

4.2.4 Generaliseringseffekt ut over øvingsordene

Det er flere studier som henviser til ordforrådsintervensjoner for å forbedre barnets vokabular (Karlsen et al., 2016; Monsrud, 2013). Det gjør også Melby-Lervåg og Lervåg (2013), men de viser samtidig til at slike intervensjoner kan gi lite læring utover øvingsordene (Elleman et al., 2009; referert i Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Til tross for denne påstanden, har 11 pedagoger (50 %) i denne studien erfaring med at barnet har tilegnet seg andre ord enn øvingsordene. Dette resultatet kan gi en liten antagelse om at ordforrådsintervensjoner kan ha overføringsverdi til andre ord enn de som jobbes med direkte.

Ved å se på studier som omhandler ordforrådsintervensjoner kommer det frem at både Grove (2012) og Espenakk et al. (2012) refererer til generaliseringseffekt, hvor forfatterne nevner en rekke årsaksforhold. Disse forklaringene kan tolkes som at barnet har tilegnet seg noen nye strategier gjennom deltakelse i intervensjonene. Igjen kan dette ses opp mot Cummins (1984) sin «isfjellmetafor», hvor ordforrådsintervensjonene jobber under havoverflaten. For eksempel kan det virke som om arbeidet med ordets form, innhold og bruk, kan være ett element ved ordforrådsintervensjonene som bidrar til større overføringsverdi. En mulig forklaring på denne antagelsen er at barnet lærer seg å forholde seg mer systematisk til nye ord og begreper. Dette er i tråd med Grove (2012) sin årsaksforklaring, samt med Bloom og Laheys (1978) teori om at kombinasjonen av disse tre elementene bidrar til økt språkkompetanse. Systematiseringen av ordets form, innhold og bruk kan være en forklaring på generaliseringseffekten også i denne studien, ettersom det kan virke som om flere av pedagogene har jobbet med disse tre komponentene enn det som er oppgitt. Likevel kan det ikke sies med sikkerhet.

Når det gjelder de flerspråklige barna, hevder Scheving (2012) at barnas vokabular kan være en av årsakene til at elevene ikke viser like god effekt når det gjelder kontrollordene, sammenlignet med enspråklige jevnaldrende. Ettersom flerspråklige barn gjerne har et mindre vokabular innenfor hvert av språkene (Bialystok & Barac, 2013; Kohnert, 2013) kan det bety at Scheving (2012) kan ha rett i sine antagelser. Et barns ordforråd har betydning for om det de voksne snakker om gir mening (Bjerkan, 2013). Dersom barnet har en mangelfull forståelse på andrespråket, er det nærliggende å tro at det kan begrense barnets læringsmuligheter. Barnet kan i større grad være avhengig av konteksten for å forstå begrepsinnholdet (Grøver, 2018). Trolig kan et barn med et stort vokabular ha større grad av implisitt læring, fordi barnet kan trekke paralleller til lignende situasjoner eller ord. I så fall kan et stort ordforråd føre til en brattere læringskurve, som er i tråd med Biemillers (2000, referert i Monsrud, 2013) teori. Hvis det er slik, kan muligens vokabularets størrelse ha betydning for grad av generaliseringseffekt. I tillegg bør pedagogene ha et ekstra fokus på å få frem de flerspråklige barnas forkunnskaper (Scheving, 2012). Ved å få frem barnets kunnskaper om temaet, kan barnet lettere tilegne seg ny læring. Da kan barnet «henge» ny kunnskap på sine tidligere erfaringer. Pedagogene kan dermed bidra til å utvide kunnskapen barnet allerede besitter, eller benytte ulike sansemessige opplevelser for å hjelpe barnet å tilegne seg kunnskap til temaet (Høigård, 2013).

I de nevnte studiene (Espenakk et al., 2012; Grove, 2012; Scheving, 2012) er både øvingsord og kontrollord inkludert. Kontrollordene kan i større grad kontrollere for «effekten» av både øvingsordlisten og kontrollordlisten. Ettersom kontrollord ikke er en del av Språkintervensjonen, er det mer utfordrende å trekke slutninger vedrørende generaliseringseffekt. I denne sammenheng er det kun mulig å konkludere med at halve utvalget har opplevd en positiv effekt, ved at de flerspråklige barna har tilegnet seg ord utenom de som er øvd på.

4.2.5 Effekten av deltakelse i Språkintervensjonen

I tabell 4.7. presenteres en oversikt over antall pedagoger som har erfart at barnet har tilegnet seg nye ord etter deltakelse i Språkintervensjonen. Når barnet viser større grad av begreplæring vil det si at barnet har tilegnet seg flere ord enn de faktiske øvingsordene. I tillegg kan barnet ha lært seg nye ord på morsmål.

Tabell 4.7. Grad av begrepslæring hos målbarnet.

Hvor mange pedagoger har opplevd at barnet har tilegnet seg nye ord etter deltakelse i Språkintervensjonen?

	Frekvens	Prosent
Har krysset av for at barnet har lært seg øvingsordene	19	86,4 %
Har krysset av for at barnet har lært seg andre ord enn de som har vært i fokus	11	50,0 %
Har krysset av for at barnet har lært seg nye ord på morsmål	5	22,7 %

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 19 pedagoger (86,4 %) mener at barnet har lært seg øvingsordene (se tabell 4.7.), som vil si at kun 3 pedagoger (13,6 %) har erfart at barnet ikke har lært seg ordene som har vært i fokus. Ved å studere resultatene i SPSS kommer det frem at det kun er en pedagog som ikke har opplevd at barnet har tilegnet seg øvingsord, andre ord eller nye ord på morsmål etter deltakelse i Språkintervensjonen. Videre viser det seg at pedagogen som *ikke* har erfart begrepslæring, har opplevd en annen positiv forskjell etter deltakelse. Det betyr at samtlige pedagoger opplever at Språkintervensjonen har hatt positiv virkning på barnet, av en eller flere årsaker.

Siden studien ikke besitter faktiske pre- og posttester er det pedagogenes erfaringer som ligger til grunn for besvarelsen av «effektspørsmålet». Pedagogene fikk et spørsmål hvor de skulle vurdere effekten av metoden. Ettersom verdiene er endret, slik det er presentert i avsnittet 3.2.3. *Svakheter i spørreskjemaet*, vil det si at intervensjonen kan ha noe mer effekt enn det tabell 4.8. viser. Tabellen viser at 18 pedagoger (81,8 %) har opplevd moderat til stor effekt, som er et positivt resultat. Samtidig betyr det at 4 pedagoger (18,2%) opplever lite til ingen effekt.

Tabell 4.8. Pedagogenes vurdering av effekt.

Hvordan vurderer pedagogene Språkintervensjonens effekt?

	Frekvens	Prosent
Ingen effekt	1	4,5 %
Lite effekt	3	13,6 %
Moderat effekt	13	59,1 %
Stor effekt	5	22,7 %
Totalt	22	100 %

Ved å dele utvalget i to, er det en stor prosentandel av pedagogene med bachelorgrad som vurderer at Språkintervensjonen gir betydelig effekt (se tabell 4.9.). Det er kun 2 pedagoger

(12,6%) som oppgir lite eller ingen effekt. Derimot oppgir pedagogene med mastergrad at intervensjonen gir liten til moderat effekt, hvor 4 av dem (66,7%) oppgir moderat effekt. Dette er et interessant funn, siden disse seks pedagogene gjennomfører intervensjonen i større grad slik den er tenkt.

I datamaterialet kommer det frem at 5 pedagoger (22,7%) har gjennomført intervensjonen én gang, hvor resterende pedagoger har gjennomført Språkintervensjonen mer enn én gang. Det betyr at 17 av pedagogenes vurderinger av effekt (77,3%) er basert på mer enn ett barn, som vil si at pedagogene har vurdert gjennomsnittseffekten hos barna som har deltatt. Det kan forklare hvorfor såpass mange har oppgitt moderat effekt. Likevel er det betydelig forskjell mellom hvordan pedagogene med mastergrad og pedagogene med bachelorgrad har vurdert effekten.

Tabell 4.9. Pedagogenes vurdering av effekt, fordelt i to grupper.

Hvordan vurderer pedagogene Språkintervensjonens effekt?

	Mastergrad	Bachelorgrad
Ingen effekt	0	1 (6,3 %)
Liten effekt	2 (33,3 %)	1 (6,3 %)
Moderat effekt	4 (66,7 %)	9 (56,2 %)
Stor effekt	0	5 (31,2 %)
Totalt	6 (100 %)	16 (100 %)

En mulig forklaring på at pedagogene med mastergrad vurderer intervensjonen til å ha mindre effekt, sammenlignet med resterende pedagoger, kan igjen handle om utdanning og kompetanse. Dersom pedagogene har mer faglig kunnskap knyttet til barns språkutvikling, kan det bety at de er mer oppmerksomme på det faktiske læringsutbytte. I tillegg kan det hende de er mer kritiske til resultatene, for eksempel på grunn av modning. Selv om kartleggingsverktøy benyttes til pre- og posttest, kan det være utfordrende å vurdere effekten av tiltaket, spesielt uten kontrollord eller en kontrollgruppe. Disse refleksjonene er kun antagelser, som ikke kan ilegges for mye tillit. Samlet sett gir effektspørsmålet en indikasjon på at Språkintervensjonen kan medføre en forskjell i barnets vokabular etter deltakelse.

Korrelasjon

I forbindelse med effektspørsmålet er det foretatt mange korrelasjonsanalyser for å se om det finnes noen sammenhenger i datamaterialet, som er verdt å merke seg. Ved hjelp av korrelasjonsanalysen Spearmans rang (ρ) kan sammenhengen mellom to variabler studeres (Pallant, 2016). Det ble prøvd ut korrelasjonstester på hele utvalget og når utvalget var delt i

to. Ettersom flertallet av korrelasjonstestene ga lite informasjon, presenteres kun to av dem. Disse er basert på hele utvalget.

Det er foretatt en korrelasjonstest mellom utvalgets arbeid med ordets form, innhold og bruk, mot grad av begrepslæring. Ettersom språkets tre komponenter fremstår som sentrale deler av Språkintervensjonen, er det av interesse å finne ut av om arbeidet med språkets form, innhold og bruk kan føre til en økning i barnets vokabular. Er det slik at pedagogene som jobber med flere av språkets tre komponenter, er de samme som oppgir større grad av begrepslæring?

Tabell 4.10. viser en svak positiv korrelasjon på .281. Resultatet er ikke signifikant, med en verdi på .206. som betyr at nullhypotesen ikke kan forkastes, men må beholdes.

Tabell 4.10. Korrelasjonsanalyse: begrepslæring og arbeid med ordets form, innhold og bruk.

	Arbeid med ordets form, innhold og bruk.		
	Spearman's rho	<i>P</i>	<i>N</i>
Grad av begrepslæring: Har barnet tilegnet seg øvingsord, andre ord og/eller nye ord på morsmål	.281**	.206	22

** . Signifikant på .05 nivå (tohalet).

Ettersom resultatet fra korrelasjonstesten viser en liten korrelasjon, og høy p-verdi, er det for mye usikkerhet knyttet til resultatet (Johannessen et al., 2010). Det betyr at man ikke kan konkludere med at språkets innhold, form og bruk utgjør (i denne sammenheng) en forskjell knyttet til barnets vokabularutvikling. I tillegg er det verdt å merke seg at resultatet kan være påvirket av lav svarprosent, når det gjelder pedagogenes arbeid med ordets innhold, form og bruk. Ettersom resultatene antyder at flere pedagoger jobber ut ifra disse komponentene, enn rapportert, kan det bety at korrelasjonskoeffisienten kunne vært annerledes dersom flere pedagoger hadde krysset av for dette arbeidet. Det vil derfor kreve videre forskning for å kunne foreta konklusjoner vedrørende betydningen av arbeidet med ordets form, innhold og bruk for vokabularets utvikling.

Et av forskningsspørsmålene knyttet til studien er om pedagogene opplever at deltakelse i Språkintervensjonen kan føre til økt vokabularutvikling hos flerspråklige barn. Ettersom det ikke er foretatt noe eksperiment som sikrer større grad av effektmål, undersøkes sammenhengen mellom pedagogenes vurdering av effekt, mot pedagogenes rapporterte begrepslæring. Tabell 4.11. viser en positiv korrelasjon mellom de to målte variablene, med en korrelasjonskoeffisient på .551. Ifølge Pallant (2016) anses dette som en høy korrelasjon. Resultatet er statistisk signifikant, med en verdi på .008.

Tabell 4.11. Korrelasjonsanalyse: begrepslæring og pedagogenes vurdering av effekt.

	Pedagogens vurdering av effekt		
	Spearman's rho	<i>P</i>	<i>N</i>
Grad av begrepslæring: Har barnet tilegnet seg øvingsord, andre ord og/eller nye ord på morsmål	.551**	.008	22

** . Signifikant på .05 nivå (tohalet).

Resultatet fra korrelasjonsanalysen viser at pedagogene som har rapportert at barnet har hatt større grad av vekst i vokabularet, også har opplevd større grad av effekt. Det betyr at pedagogene som har sett mindre utvikling i barnets vokabular, også har opplevd mindre effekt etter gjennomføring av Språkintervensjonen. Denne korrelasjonstesten kan underbygge at pedagogenes opplevelse av effekt, stemmer godt med deres rapporterte begrepslæring. En korrelasjon på .551 viser en stor sammenheng mellom deres besvarelser, hvor en p-verdi på .008 (se tabell 4.11.) betyr at det er liten sjanse for å forkaste riktig nullhypotese (Johannessen et al., 2010). Det er derfor mindre usikkerhet knyttet til denne korrelasjonen.

Når det er stor grad av samsvar i pedagogenes besvarelser, kan det bekrefte at resultatene fra spørreundersøkelsen kan ilegges stor tillit. Det er derfor større mulighet for å konkludere med at Språkintervensjonen kan medføre en forskjell i barnets vokabular, når denne korrelasjonstesten ligger til grunn. På en annen side kan det være utfordrende å si med sikkerhet at Språkintervensjonen medfører denne forskjellen, uten barnas faktiske testskårer.

Ettersom spørreundersøkelsen kan bekrefte at alle pedagogene benytter kartleggingsverktøy i forkant og i etterkant av gjennomføringen av Språkintervensjonen, antas det at pedagogenes vurdering av effekt er basert på faktiske testresultater fremfor pedagogenes subjektive meninger.

4.2.6 Å delta i Språkintervensjonen flere ganger

For et flerspråklig barn kan det være viktig å få delta flere ganger i Språkintervensjonen. Dette begrunnes ut ifra resultatene fra spørreundersøkelsen hvor 7 av pedagogene (31,8%) har gjennomført intervensjonen mer enn én gang med det samme barnet. Årsaken til gjentatt gjennomføring begrunnes med at den ikke hadde ønsket effekt etter første gang. Et interessant funn fra spørreundersøkelsen er at samtlige pedagoger opplevde effekt når de gjennomførte Språkintervensjonen på nytt. Dette er et resultat som kan antyde at noen barn har mer behov for stimulering enn andre, ved tilegnelse av nye ord og begreper. Dersom barnet får mulighet

til å delta igjen, kan det derfor medføre at barnet øker sitt læringsutbytte. En annen årsak til at barnet bør få delta flere ganger i en ordforrådsintervensjon, er for å sikre en langtidseffekt. Dette fremkommer som et spørsmål fra Rogde et al. (2016), hvor forfatterne antar at barnet vil ha bedre langsiktig effekt dersom intervensjonen gjennomføres flere ganger over kortere perioder. Etersom den nevnte studien har en varighet på 18 uker, kan det bety at gjentatt gjennomføring av Språkintervensjonens kan resultere i større forskjell i barnets vokabular. For at barna skal være godt rustet til skolestart og ha et best mulig utgangspunkt, kan pedagogen tenke at gjentatt deltakelse kan bidra til ekstra stimulering og dermed gi en langtidseffekt (Rogde et al., 2016).

4.2.7 Henvisning av barn til PPT

I Språkintervensjonens manualer (Skedsmo, 2017) løftes det frem en oppfordring til personalet i barnehagen om å gjennomføre denne begrepslæringsmetoden før henvisning av barn på grunn av språk. Dersom Språkintervensjon utgjør en forskjell i barnets språk, vil det si at PPT indirekte har påvirket til en bedre språkutvikling. Til tross for at det kun er én pedagog som har gjennomført metoden på grunn av mistanke om utviklingsmessig språkvanske, er det likevel 7 av pedagogene (31,8 %) som mener at intervensjonen har hatt såpass stor effekt at de ikke lengre hadde behov for henvisning av barnet til PPT. Dette er et funn som kan støtte oppunder pedagogenes opplevelse av effekt. Samtidig kan pedagogenes erfaringer indikere at Språkintervensjonen møter PPT sin intensjon om å bidra til at barna utvikler sitt vokabular og at færre pedagoger føler på et behov for å henvise barn til instansen.

5 Avslutning og veien videre

Formålet med denne studien er å få økt kunnskap omkring de flerspråklige barnas språkutvikling, samt å få innsikt i pedagogenes erfaringer med systematisk begrepslæring i arbeid med flerspråklige barn. Det har vært utfordrende å begrense omfanget i denne studien, og det har ikke vært mulig å ta med alt av informasjon fra spørreskjemaet. Likevel er det meste og særdeles viktigste er godt ivaretatt. Problemstillingens delspørsmål har vært til stor hjelp for å holde fokus rundt det som studeres. Erfaringen fra denne studien er at flerspråklighet er et større tema enn først antatt, men dog veldig spennende.

Gjennom oppgaven har jeg belyst mulige forhold som kan ha påvirket resultatene som fremkommer i datamaterialet. Ettersom studien ser på pedagogenes erfaringer med en begrepslæringsmetode, er det vanskelig å komme unna effektspørsmålet. I denne studien er det argumentasjon og teori som ligger til grunn for mulige årsaksforklaringer. Likevel har det vært vanskelig å trekke store konklusjoner. En tendens i oppgaven er at store deler av datamaterialet kan forklares og drøftes opp imot teori. Det betyr likevel ikke at disse forklaringene er en fasit, kun en måte å tolke resultatene på. Det har vært en større utfordring å finne ut hva som *ikke* passer inn i teorien. Studien besitter ikke store funn som stiller spørsmålsteget ved tidligere forskning eller teori, men støtter heller flere steder oppunder den eksisterende kunnskapen innen forskning på flerspråklighet. Dette kan også være heldige resultater.

5.1 Hva har jeg funnet ut av?

Det overordnede forskningsspørsmålet omhandler betydningen av systematisk begrepslæring for de flerspråklige barnas vokabularutvikling. Spørsmålet besvares ved å studere delspørsmålene som inngår i problemstillingen, samt å se på relevant teori og aktuell forskning.

Hvilke erfaringer har pedagogene i studien med gjennomføring av Språkintervensjonen?

Når det gjelder Språkintervensjonen har intensitet vært et interessant søkefelt. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at ikke alle pedagogene har krysset av for åtte ukers gjennomføring, eller tre til fem språkøker i uken. Likevel er 18 pedagoger (81,2%) opptatt av at mengden eksponering har betydning for grad av effekt. Dermed kan både studiens pedagoger og faglitteratur antyde at økt språkstimulering kan føre til et rikere vokabular (Cummins, 2017). Ved at barnet får hyppige språkøker over en lengre periode, kan det

medføre vekst i antallet ord barnet lærer seg (breddevokabular). I tillegg vil en slik eksponering i større grad fremme barnets forståelse av hvert ord, altså fører det til økt dybdevokabular. At intensiv begrepslæring kan resultere i et større vokabular, kan også støttes av andre studier som omhandler begrepslæringsmetoder (Espenakk et al., 2012; Grove, 2012; Rogde et al., 2016).

Ved å studere spørreundersøkelsens resultater ser det ikke ut som om alle pedagogene jobber målrettet og bevisst ut ifra Bloom og Laheys språkmodell (1978). Som nevnt er det mest overraskende funnet i denne studien at kun 10 pedagoger (45 %) oppgir at de jobber med ordets innhold, til tross for at intervensjonen er en begrepslæringsmetode. Det har vært utfordrende å finne årsaken til denne svarprosenten, men ved å studere samlede resultater fra spørreundersøkelsen kan disse bekrefte at pedagogene benytter flere tilnæringsmåter som støtter barnets begrepsforståelse. Dette er et betryggende funn. Videre er det kun 8 pedagoger (36,4 %) som oppgir at ordets *form*, *innhold* og *bruk* har fokus i tankekartene, ved gjennomføring av Språkintervensjonen. I hovedsak gjennomfører pedagogene med mastergrad Språkintervensjonen slik den er tenkt, hvor fem av seks pedagoger jobber målrettet etter Bloom og Lahays språkmodell (1978). Pedagogene med bachelorgrad har i mindre grad dette fokuset, basert på deres besvarelser. På bakgrunn av disse resultatene kan man ane et større behov for felles tolkning og forståelse av manualen. Er den konkret nok? Er begrepene godt nok operasjonalisert? Til tross for resultatene fra spørreundersøkelsen later det til at flertallet av pedagogene utfører mer i praksis, enn de selv rapporterer direkte i spørreundersøkelsen. Det kan bety at arbeidet med ordet form, innhold og bruk kan ha større betydning for barnets vokabularutvikling, enn det som direkte viser seg i resultatene.

Språkintervensjonen krever mye tid til planlegging for å kunne gjennomføre språkgrupper tre til fem ganger i uken, over en lengre periode. Når en så stor del av utvalget mener at det er vanskelig å finne tid til planlegging og gjennomføring, bør dette ofres en tanke. Kan det hende at Språkintervensjonen er for omfattende til å gjennomføres i det daglige, dersom det ikke blir avsatt spesifikk tid til dette arbeidet? Samtidig som det er viktig å ha forståelse for at intervensjonen er tidkrevende, kan flere av funnene i denne studien bekrefte at et intensivt og systematisk arbeid er viktig for utviklingen av barnets vokabular. Det kan bety at pedagogene i barnehagen bør gjøre sitt ytterste for å finne tid nok til gjennomføring av Språkintervensjonen. Særlig er dette viktig når resultatene i spørreundersøkelsen viser at pedagogene som opplever tiden utfordrende, samtidig hevder at intervensjonen har positiv

effekt. Likevel kan tidsaspektet være en mulig hindring for at Språkintervensjonen blir igangsatt eller at det samme barnet får delta i Språkintervensjonen flere ganger.

Hvilken betydning kan Språkintervensjonen ha for flerspråklige barns vokabular?

Det er kun én pedagog som oppgir at barnet ikke har lært seg øvingsordene, hvor resterende pedagoger mener at barnet har utviklet sitt vokabular. Dette er et positivt funn. Basert på pedagogenes besvarelser kan det konkluderes med at pedagogene opplever at arbeidet med Språkintervensjonen fører til at barnet tilegner seg flere ord (breddevokabular) og at arbeidet med tankekartene bidrar til større forståelse av ordets betydning (dybdevokabular). Halve utvalget mener i tillegg at arbeidet med Språkintervensjonen har generaliseringseffekt utover ordene som øves på. Hvis dette betyr at barnet har lært seg noen nye strategier for tilegnelse av ord og begreper, er dette positivt for barnets videre utvikling av vokabular. Samtidig bør det tas i betraktning at barnet kan ha en normal spontanutvikling av språket i løpet av intervensjonsperioden. Altså kan modningsaspektet muligens forklare noe av pedagogenes opplevelse av effekt (Lund, 2002). Det er også verdt å løfte frem at gjentatt deltakelse i Språkintervensjonen kan gi barnet en mer vedvarende effekt. Dette kan i større grad bidra til å utvikle et rikere vokabular, og forebygge store forskjeller i barnas ordforråd.

Hvilken betydning kan foreldresamarbeidet ha ved gjennomføring av Språkintervensjonen?

Under avsnitt 4.2.3. *Foreldresamarbeid* nevnes en rekke fordeler et godt foreldresamarbeid kan ha. Et sentralt poeng som er verdt å nevne er muligheten for å øke eksponeringen av både barnets morsmål og majoritetsspråket, ved gjennomføringen av intervensjonen. Samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet kan bidra til å forebygge et splittet vokabular, ved at pedagogen og foreldre jobber med samme ord innenfor samme kontekst. Dermed kan det bety at de i større grad ilegger begrepene lik betydning. I tillegg kan foreldre og pedagog tilpasse forklaringene sine til barnets språklige nivå, innenfor hvert av språkene (Yip, 2013). Som det nevnes her og tidligere i oppgaven er det mulig at barnets vokabular på morsmål også kan utvikles, selv om intervensjonen har foregått på norsk. Dette har trolig sammenheng med foreldrenes innsats, og i tillegg har det vært drøftet andre mulige faktorer som også kan påvirke utviklingen av morsmålet.

I og med at en stor del av utvalget opplever det utfordrende å få foreldrene til å bruke ordene på barnets morsmål, kan dette være et element ved gjennomføring av Språkintervensjonen som bør få ekstra fokus i arbeid med flerspråklige barn. Etersom teorien kan tolkes dit hen at mye eksponering av begge språk står helt sentralt i utviklingen av flerspråklighet, bør trolig

foreldresamarbeidet få mer fokus i gjennomføringen når et flerspråklig barn er målbarnet, sammenlignet med et enspråklig barn.

5.2 Konklusjon

Det er viktig å gå aktivt inn for å øke barnas vokabular mens barna er små, fordi tidlig innsats vil påvirke barnas vokabularstørrelse når barna er eldre (Lervåg & Aukrust, 2010; Karlsen et al., 2016). Når forskning viser at flerspråklige barn har et mindre utviklet vokabular både på morsmål og majoritetsspråket, er det særskilt viktig å ta grep. Forskjellene i barnas ordforråd kan eskalere raskt, og gapet mellom barnas vokabularstørrelse ved skolestart forteller oss at barna stiller med ulike muligheter for å mestre skolefag og leseferdigheter (Monsrud, 2013; Lervåg & Aukrust, 2010). Ved å iverksette gode tiltak i tidlig alder, er det mulig å forebygge store forskjeller i ordforrådet.

Systematiske språktiltak, slik som Språkintervensjonen kan ha stor betydning for vokabularutviklingen. Dette kan støttes av flere forskere (Karlsen et al., 2016; Monsrud et al., 2019; Snow og Kim, 2007, referert i Monsrud, 2013). I denne studien presenteres positive resultater når det gjelder flerspråklige barns tilegnelse av nye ord og begreper. Samtidig kan ikke funnene alene si at systematisk begrepslæring generelt medfører en positiv endring i ordforrådet. Dette er fordi studien undersøker Språkintervensjonen spesifikt. Likevel – hvis vi ser på resultatene fra denne studien, faglitteratur og funn fra andre lignende studier, er det mulig å antyde at intensiv og systematisk begrepslæring kan føre til et rikere vokabular.

Til ettertanke

Det har vært spennende og utfordrende å beskrive og tolke pedagogenes erfaringer basert på en spørreundersøkelse. Etersom en spørreundersøkelse ikke gir muligheter for å endre spørsmål eller å innhente mer opplysninger i etterkant, kunne det vært interessant å supplere denne studien med et intervju. På den måten kunne studien både favnet bredden og dybden, og sikret større grad av relevante erfaringer. Det kunne også vært svært interessant å foreta et faktisk eksperiment knyttet til Språkintervensjonen, og i større grad kunne måle effekt.

Kanskje kan denne studien bidra til at PP-tjenesten tar på seg et slikt oppdrag for å undersøke effekten av Språkintervensjonen mer inngående. Samtidig er det viktig å huske på at denne studien består av besvarelser fra pedagoger som besitter viktige erfaringer og en spennende kompetanse knyttet til systematisk begrepslæring og flerspråklige barn.

Selv om det kan være utfordrende å generalisere funnene utenfor denne kommunen eller i arbeid med enspråklige barn, er det et håp om at denne studien kan bidra til økt forståelse og kunnskap innen flerspråklige barn og systematisk begrepslæring.

6 Litteraturliste

- Arntzen & Karlsen (2019). *Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder*. (s. 32-61). Hentet 17. desember 2019 fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1662/1645>
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Hentet 08. desember 2019 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bialystok, E. & Barac, R. (2013). Cognitive Effects. I Grosjean, F. & Li, P. (Red.). *The psycholinguistics of Bilingualism* (s. 192-213). UK: Blackwell Publishing.
- Bjerkan, K. M. (2013). Introduksjon. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M-B. & Thurmann-Moe, A. C. *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 11-19). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & sons.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). London: Sage.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråklige elever: effektiv undervisning i en utmanende tid*. Stockholm: Natur & kultur.
- de Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research. An Introduction* (6th ed.) London: Routledge.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Espenakk, U., Ottem, E. & Mørk, M. (2012) *Strukturert ordforrådsarbeid i førskolealder*. (s. 1-20). Hentet 13. oktober 2019 fra <https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/sprak-og-talevansker/sprak-og-talevansker-dokumenter/spesifikke-sprakvansker/strukturert-ordforradsarbeid-i-forskolealder.pdf>
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A Short Introduction. I Grosjean, F. & Li, P. (Red.). *The psycholinguistics of Bilingualism* (s. 5-25). UK: Blackwell Publishing.
- Grove, I. A. (2012). "Grep om begreper". *En metode for strukturert begrepslæring i barnehagen*. (s. 29-40). Hentet 13. oktober 2019 fra <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/barnehage/spraksenteret/grep-om-begreper---en-metode-for-strukturert-begrepslaring.pdf>
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K. M. & Welsh, S. N. (2014). *Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years*. (s. 1-33). Hentet 10. desember 2019 fra doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.012
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Karlsen, J., Lyster, H. S-A. & Lervåg, A. (2016). *Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition*. (s. 402-426). Hentet 10. desember 2019 fra <https://doi.org/10.1017/S0305000916000106>
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I Lund, T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). *Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners*. Hentet 08. desember 2019 fra <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Li, P. (2013). Successive Language Acquisition. I Grosjean, F. & Li, P. (Red.). *The psycholinguistics of Bilingualism* (s. 145-165). UK: Blackwell Publishing.
- Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter. Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus AS.
- Lund, T. (Red.). (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyster, H. S-A., Horn, E. & Rygvold, A-L. (2010). *Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge*. (s. 37-45). Hentet: 08. desember 2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Specialpedagogikk%209%202010.pdf>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013). *Reading comprehension and its underlying components in second language learners: A Meta-analysis of Studies Comparing First and Second Language Learners*. (s. 409-433). Hentet: 08. desember 2019 fra <http://dx.doi.org/10.1037/a0033890.supp>
- Monsrud, M-B. (2013). Hvordan tilrettelegge utvikling av ordforråd. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M-B. & Thurmann-Moe, A. C. *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 129-152). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Monsrud, M-B., Rydland, V., Geva, E., Thurmann-Moe, A. C. & Lyster, S-A. H. (2019). *The advantages of jointly considering first and second language vocabulary skills among emergent bilingual children*. (s. 1-17). Hentet 15. januar 2020 fra <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1624685>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi* (4 utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival manual. A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6th ed.). London: Open University Press
- Place, S. & Hoff, E. (2011). *Properties of Dual Language Exposure that influence 2-year-olds bilingual proficiency*. Hentet: 10. desember 2019 fra <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2016). *Improving the General Language Skills of Second-Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial*. (s. 150-170). Hentet 13. januar 2020 fra <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>
- Rygvdal, A-L. (2008). Språk- og talevansker. I Rygvold, A-L. & Ogden, T. (Red). *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 212-254). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Scheving, F. (2012). Minoritetsspråklige elever og ordlæring: ordlæringsprosjekt i en ordinær andreklasser. (s. 7-18). Hentet: 22. januar 2020 fra <https://www.statped.no/laringsressurs/sammensatte-larevansker/Minoritetsspraklige-elever-og-ordlaring--Et-ordlaringsprosjekt-i-en-ordinar-andreklasse/>
- Skedsmo, PPT. (2017). *Språkintervensjonen. Intervensjon for systematisk arbeid med språkutvikling*. (Ligger som vedlegg).
- Snow, C. E., Lawrence, J. F. & White, C. (2009). Generating Knowledge of Academic Language Among Urban Middle School Students. (s. 325-344). Hentet: 18. januar 2020 fra <https://doi.org/10.1080/19345740903167042>
- Statistisk sentralbyrå (2020a, 28. mars). Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå (2020b, 28. mars). Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>

- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M-B. & Thurmann-Moe, A. C. *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 63-86). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Torkildsen, J. v. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse. Nye metoder og nye funn. I Moe, V., Slinning, K. og Hansen, M. B. (red) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 171-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2018, juni). Klassifisering av data og informasjon. Hentet 26. januar 2020 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wagner, Å. K. H. (2011). Barn med flere språk. I Espenakk, U. (red), Frost, J., Færevaa, M. K. (red), Horn, H. (red), Løge, I. K., Solheim, R. G., Wagner, Å. K. H. *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 122-131). Stavanger: Nasjonalt senter.
- Yip, V. (2013). Simultaneous Language Acquisition. I Grosjean, F. & Li, P. (Red.). *The psykolinguistics of Bilingualism* (s. 119-144). UK: Blackwell Publishing.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1. Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelse

«Systematisk begrepslæring i arbeid med flerspråklige barn»

1. **Jeg har gjennomført Språkintervensjonen minst én gang med et flerspråklig barn:** (Det er ikke nødvendig å gå videre dersom du svarer nei på dette spørsmålet). *
 - Ja
 - Nei

2. **Jeg har gjennomført Språkintervensjon med barn i alderen: ***
 - 1-2 år
 - 3-6 år
 - Jeg har brukt den med barn innenfor begge aldersgruppene

3. **Jeg har gjennomført Språkintervensjonen: ***
 - 1 gang
 - 2-4 ganger
 - 5-7 ganger
 - 8-10 ganger
 - Mer enn 10 ganger

4. **Jeg har gjennomført Språkintervensjonen med ett eller flere flerspråklige barn på grunn av: ***
 - Bekymring rundt barnets språkforståelse (norsk)
 - Bekymring rundt barnets ekspressive språk (norsk)
 - Bekymring rundt barnets utvikling på begge språk
 - Foreldrene har uttrykt bekymring rundt barnets morsmål
 - Mistanke om språkvansker
 - Som en del av et allmennpedagogisk tilbud på hele avdelingen

5. **Språkintervensjonen er første tiltak jeg benytter ved bekymring rundt barnets språk: ***
 - Ja
 - Nei
 - Av og til

6. I forbindelse med kartlegging av barnets språk før og etter Språkintervensjonen,

har jeg brukt: *

- TRAS
- ALLE MED
- EVA
- Bo Ege
- NYA SIT
- ASKELADDEN
- Se bildet- si ordet
- Ingen
- Annet

7. Ved gjennomføring av Språkintervensjonen har jeg (her kan du velge de

punktene som stemmer best): *

- Gjennomført intervensjonen over åtte uker sammenhengende
- Gjennomført intervensjonen over åtte uker, men med et opphold
- Gjennomført språkøker fem ganger pr. uke
- Gjennomført språkøker tre-fire ganger pr. uke
- Gjennomført øktene i liten gruppe
- Jobbet en-til-en med barnet
- Brukt Språkintervensjonen med hele avdelingen

8. De magiske ordene er valgt ut basert på: *

- Tema på avdelingen
- Barnets interesser
- Funksjonelle ord i hverdagen
- Materiale som er lett tilgjengelig i barnehagen (bøker, konkrete, sanger, regler m.m.)
- Annet

9. I arbeid med tankekart har jeg (Her kan du velge de punktene som stemmer

best): *

- Hatt fokus på ordets form (f.eks. klappet stavelser, lyttet ut lyder, fokus på rimord, orddannelse og struktur).
- Hatt fokus på ordets innhold (f.eks. jobbet med ordets betydning, dybdeforståelse, synonymer og antonymer).
- Hatt fokus på språket i bruk (f.eks. i hvilke sammenhenger ordet kan benyttes, hatt fokus på turtaking i arbeidsøktene).
- Brukt bilder/symboler som visuell støtte.

- Brukt tegning, klipp og lim.
- Brukt konkrete/gjenstander, drama, bevegelse, sang, modelleire, oppdagelsesturer som støtte til begrepslæring.
- Annet

10. Jeg tror Språkintervensjonen hadde hatt like god effekt dersom den ble gjennomført 1-2 ganger pr. uke: *

- Ja
- Nei

11. Jeg har brukt metoden mer enn en gang med samme barnet, fordi den ikke hadde ønsket effekt første gang: *

- Ja
- Nei

12. Ref. forrige spørsmål. Hvis ja, hadde intervensjonen effekt andre gang? (Ved nei på forrige spørsmål, gå videre):

- Ja
- Nei

13. Jeg har sendt med barnet fokusordene hjem slik at foreldrene kan snakke med barnet om begrepene på morsmål: *

- Ja
- Nei
- Noen ganger

14. Ref. forrige spørsmål. Hvis ja, har du opplevd at foreldrene bruker begrepene på morsmål sammen med barnet? (Ved nei på forrige spørsmål, gå videre).

- Ja
- Nei
- Vet ikke

15. Ved sammenligning av kartleggingsresultatene før og etter intervensjonen, vurderer jeg effekten/forskjellen i barnets ordforråd til: *

- Ingen effekt
- Moderat effekt
- Stor effekt
- De fleste har hatt liten forskjell, men noen har hatt stor.

- De fleste har hatt stor forskjell, men noen har hatt liten.

16. Ved gjennomføring av Språkintervensjonen opplever jeg at det kan være utfordrende: (Dersom du velger annet, er det fint om du kommenterer dette i det åpne feltet lengre ned). *

- Å få tid til planlegging
- Å få tak i det materialet jeg trenger
- Å få tid til gjennomføring fem ganger pr. uke
- Å jobbe med tankekart i gruppe
- Å få barnet aktivt med
- Å velge fokusord
- Å få foreldrene til å bruke fokusord på morsmål
- At barnet har hatt mye fravær
- Annet

17. Etter gjennomføring av Språkintervensjonen har jeg hatt positive erfaringer med: (Dersom du velger annet, er det fint om du kommenterer dette i det åpne feltet lengre ned). *

- At barnet har tilegnet seg ordene som har blitt jobbet med.
- At barnet har tilegnet seg andre ord enn de som har blitt jobbet med.
- At barnet bruker lengre setninger enn tidligere
- At foreldrene har gitt tilbakemelding om at barnet har utvidet sitt ordforråd på morsmål
- At Språkintervensjonen har hatt positiv effekt på barnets vennskap/relasjon til andre.
- At Språkintervensjonen har bidratt til at jeg har valgt å ikke henviser barnet til PP-tjenesten.
- Annet

18. Beskriv med egne ord hvordan du opplever arbeidet med Språkintervensjonen:

19. Hva er din utdanning? *

- Logoped
- Barnehagelærer
- Annen pedagogisk utdanning på bachelornivå
- Annen pedagogisk utdanning på masternivå

20. Hvor lenge har du jobbet i barnehage? *

- 0-3 år
- 4-6 år
- 7-9 år
- Mer enn 10 år

21. Hva er din alder? *

- 20-30 år
- 31-40 år
- 41-50 år
- Over 51 år

22. Kjønn: *

- Mann
- Kvinne

*Betyr obligatoriske spørsmål

7.2 Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Vil du være min informant ved å svare på et spørreskjema?

«Systematisk begrepslæring i arbeid med flerspråklige barns vokabular»

Formål

Dette er en forespørsel om deltakelse i en studie knyttet til min mastergrad. Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap omkring flerspråklige barns språkutvikling, med vekt på vokabular. Videre er fokuset på systematisk begrepslæring, hvor Språkintervensjonen er valgt ut som metode for å se hvilken betydning denne metoden kan ha i arbeidet med flerspråklige barns vokabularutvikling. Forskningsspørsmålet omhandler pedagogenes erfaringer. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Ansvarlig for forskningsprosjektet: Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får denne forespørselen er fordi du besitter relevant kunnskap/erfaring tilknyttet mitt forskningsspørsmål. Informantene som er valgt ut til dette forskningsprosjektet er pedagoger i barnehage på bachelor- og masternivå som har erfaring med Språkintervensjonen (gjennomført minst en gang). Jeg har bedt styreren i din barnehage om å videresende denne undersøkelsen på mail til aktuelle informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet går ut på å besvare en elektronisk spørreundersøkelse, ved avkryssing. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å fylle ut skjemaet, som vil ta deg ca. 7 til 10 minutter. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, **samtykker** du til deltakelse i en elektronisk spørreundersøkelse ved å trykke på lenken nederst i mailen. Dersom du ikke ønsker å delta vil det ikke ha noen negative konsekvenser for deg, og dersom du ønsker å trekke ditt samtykke avbryter du undersøkelsen underveis. Dersom du fullfører spørreundersøkelsen samtykker du til deltakelse, og det er for sent å trekke seg. Samtidig som jeg opplyser om frivillig deltakelse og mulighet for å avbryte underveis, vil jeg sette stor pris på din deltakelse 😊 Det vil ha stor betydning for min masteroppgave.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg selv og min veileder ved Universitetet i Oslo som får tilgang til resultatene før bearbeiding. Alle resultater oppbevares forsvarlig og utenfor andres tilgang. All informasjon blir anonymisert og resultater blir publisert anonymt slik at det er umulig å knytte opplysninger til den enkelte deltaker i studien.

I spørreundersøkelsen ønskes noen få bakgrunnsopplysninger om deg som deltaker. Hvis du legger til egne kommentarer så vær spesielt oppmerksom på å ikke oppgi opplysninger som kan identifisere deg (utover avkryssningsspørsmålene), barn eller arbeidsplass, som for eksempel navn på barn, diagnose, navn på barnehage eller eventuelle spesielle hendelser. Minner om din taushetsplikt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.20. Etter fullført og bestått mastergrad sommeren 2020, slettes alle resultater fra spørreundersøkelsen, hvor det kun er selve masteroppgaven som blir bevart.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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


- Camilla Maugesten camilla.maugesten@isp.uio.no mastergradsstudent ved UiO.
- Veileder Ivar Morken (ivar.morken@isp.uio.no) Førsteamanuensis ved UiO.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, ved UiO. (personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen 😊

Camilla Maugesten – mastergradsstudent ved Universitet i Oslo.

7.3 Vedlegg 3. NSD sin vurdering

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Minoritetsspråklige barns vokabularutvikling og Språkintervensjonen som metode.

Referansenummer

545815

Registrert

12.12.2019 av Camilla Maugesten - camilmau@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ivar Morken, ivar.morken@isp.uio.no, tlf: 22858123

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Maugesten

Prosjektperiode

21.08.2019 - 31.07.2020

Status

21.01.2020 - Vurdert anonym

Vurdering (1)

21.01.2020 - Vurdert anonym

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 21.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)

7.4 Vedlegg 4. Telefonsamtale NSD

Minoritetsspråklige barns vokabularutvikling og Språkintervensjonen som metode.

Referanse

545815

Status

Vurdert anonym

Åpne Meldeskjema

Vurdering

Skriv melding her. Vær oppmerksom på at meldingen du skriver blir synlig for din institusjon i Meldingsarkivet og alle som får delt tilgang til prosjektet ditt.

Send melding

K

15.05.2020 12:37

Hei Camilla,

Takk for hyggelig telefonsamtale 15.05 der du spør om navnet på kommunen kan publiseres i oppgaven. Vi svarer er at det avgjørende er at publiseringen av kommunenavn ikke gjør noen enkeltpersoner identifiserbare.

7.5 Vedlegg 5. Språkintervensjonens manual 3-5 år



Dokumenttype:	Forfatter:	Godkjent av:	Ansvarlig enhet:
Styreende dokument			220 - Pedagogisk støtteapparat
Dokumentnummer:	Versjon:	Godkjent dato:	
RMSP-1268952103-1919	1.0	21.12.2017	

Intervensjon for systematisk arbeid med språkutvikling 3-5 år



Figuren illustrerer at barn har behov for ulik grad av støtte for å utvikle et godt språk. Innsatsen i denne intervensjonen rettes mot den gruppen barn som har behov for mer systematisk språkstimulering enn det god allmennpedagogikk kan gi. Intervensjonen skal benyttes før et barn henvises til PP-tjenesten på grunn av vansker med språk. Intervensjonen er et vanlig tiltak i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger.

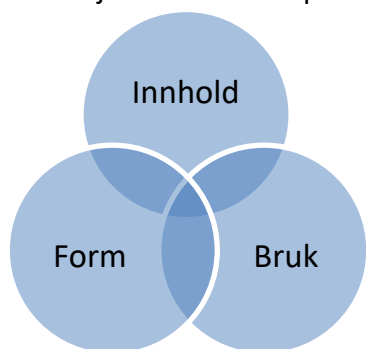
Intervensjonen er et supplement til det allmennpedagogiske arbeidet med språk i barnehagen. Målgruppen er barn med norskspråklig bakgrunn og flerspråklig bakgrunn som trenger systematisk språkstimulering. Målet med intervensjonen er at barna gjennom deltakelse i språkkurs styrker ord- og begrepsforståelsen og tilegner seg strategier for å lære seg ord, samt å systematisere og analysere ord.

1 Teorigrunnlag

Det er valgt å bruke prinsipper fra Word Generation tilnærmingen. Word Generation tilnærmingen legger vekt på at barn best lærer nye ord og begreper i en kontekst; i en helhetlig sammenheng. Et annet viktig aspekt er at det jobbes med ett og samme ord i flere ulike kontekster, slik at barna oppnår en dypere forståelse av ordene (Snow, Lawrence & White, 2009). Etter prinsippene i denne tilnærmingen skal de magiske ordene i intervensjonen velges ut i fra en tekst i en bok, en fortelling eller et eventyr, altså en kontekst. For eksempel om man velger å jobbe med eventyret «Haren og skilpadden», kan magiske ord være: kappløp, samle og stolt.

Et annet viktig prinsipp er å bruke tankekart for å visualisere og strukturere barnas kunnskap om ordene. Når man skal jobbe med ord og hva ord betyr, er det både nyttig og morsomt å bruke tankekart (Ottem & Espenakk 2011). Ved bruk av tankekartene skal den voksne først få frem barnas forkunnskaper om ordet og legge opp til samtale, refleksjon og undring rundt ords INNHOLD, FORM og BRUK.

Bloom og Laheys (1978) språkmodell deler språket i INNHOLD, FORM og BRUK. Disse tre dimensjonene dekker språkets kognitive-, lingvistiske- og kommunikative side.



BLOOM OG LAHEYS SPRÅKMODELL
(1978)

- Språkets INNHOLD er hva som blir sagt og hva som blir forstått.
- Språkets FORM er delene av hvordan ord eller lyder er knyttet sammen. Herunder kommer lydsammensetning, rytme, rim, setningsoppbygging og grammatikk.
- Språkets BRUK er den sosiale siden ved språket. Hvordan vi tilpasser språket vårt ut ifra den situasjonen og sammenhengen vi er i, og ut ifra hvilke mottakere vi forholder oss til.
- Det er integrasjon av INNHOLD, FORM og BRUK som utgjør et barns språklige kompetanse.

2 Grunnprinsipper i arbeidet

2.1 Foreldresamarbeid

Barnets foreldre skal informeres ved deltagelse i intervensjonen. Tankekart og ordlister skal sendes hjem til foreldrene slik at de kan snakke om ordene hjemme. Flerspråklige foreldre bør oppfordres til å samtale med barna om ordene/begrepene på morsmål og gjerne bidra med ord/begreper på morsmål inn i aktivitetene i barnehagen.

2.2 Valg av bøker og magiske ord

Velg en sang, en fortelling eller et eventyr som skal være tema for en uke. Velg bøker med tiltalende bilder, passe mye tekst per side og varierte historier. Velg ut tre magiske ord per bok/fortelling. I løpet av en uke skal samme boka leses eller den samme sangen eller eventyret gjentas for barna tre ganger. I arbeidet med hvert magiske ord skal det lages et tankekart sammen med barna.

2.3 Bruk av tankekart og aktivering av forkunnskaper

Barnas refleksjoner om det magiske ordet samles på et tankekartet, sammen med konkrete, bilder og tegninger av begrepet (se vedlegg). Den voksne legger opp til samtale, refleksjon og undring rundt ordets INNHOLD, FORM og BRUK. Et viktig element er å hente frem og bygge videre på den forkunnskapen barna allerede har om det enkelte ordet. Dette kan være konkrete erfaringer, sanseintrykk og assosiasjoner.

2.4 Egne arbeidsmåter

Benytt aktiviteter som å gå på oppdagelsesferd, tegne, klippe og lime bilder, sang, rim og regler, drama og bevegelser, plastelina, trolldig og lottospill for å belyse *de magiske ordene*. Forskjellige aktiviteter gir ulike sanseopplevelser. De magiske ordene bør også kunne sees igjen i barnehagens allmenpedagogikk. Barna trenger repetisjon av ordet i ulike kontekster.

2.5 Gruppeledelse gjennom god voksenpraksis

Kjennetegnene¹ under beskriver ønsket voksenpraksis i språkgruppene:

- Den voksne gir barna tydelige og vennlige beskjeder om hvordan arbeidet i gruppa skal være
- Den voksne sørger for god turtaking mellom barna
- Den voksne er nysgjerrig, utforskende og gir ros
- Den voksne stiller inviterende spørsmål
- Den voksne gir barna tid til å tenke

3 Gjennomføring av intervensjonen

3.1 Intervensjonen går over 10 uker

Uke 1: Observasjon av språkferdigheter.

Uke 2 - 9: Språkgrupper i ca 30 minutters økter (må justeres etter barnas alder) 5 dager i uka.

Uke 10: Observasjon av språkferdigheter.

3.2 Observasjon og utvelgelse

Barna observeres ved hjelp av egnet materiell (TRAS, EVA, Bo Ege, Nya Sit, Begrepsforståelse). Barn er i målgruppen for intervensjonen dersom de ikke har nådd ønsket nivå i språkutviklingen. Aktuelle barn fordeles i grupper. I alderen 2-3 år anbefales grupper med opptil 3 barn. I alderen 4-5 er anbefalt gruppestørrelse opptil 4 barn. Pedagogen tar hensyn til barnas alder og interesser når gruppene settes sammen.

3.3 Struktur

- Bruk et fast rom til språkgruppeøktene.
- Ha med tomme tankekart, lim, tegnesaker, konkrete og bilder som er aktuelle for å illustrere de magiske ordene.
- Bruk spørrekort (vedlegg).
- Bruk lytteregler (vedlegg).
- Hvert barn bør ha en ordbok/perm hvor tankekart settes inn.

¹ For flere kjennetegn se *Plan for kvalitetssikring av omsorgs- og læringsmiljøet* (PKOL) s. 27.

Forberedelser til neste økt

- Ta kopi av tankekartet og sett det inn i barnas ordbok/perm.
- Ordboken (evt kopi av tankekartet) sendes med hjem, slik at foreldrene kan repetere ordet sammen med barnet. Flerspråklige barn kan på denne måten også lære hva fokusordet heter på morsmålet, dersom barna ikke kan dette fra før.

3.4 DAG 1:

Opplegget må forenkles når intervensjonen gjennomføres med yngre barn eller barn med svært forsinket språkutvikling.

Oppstart av språkøkt

- Si: *«I dag skal vi lese en historie. Alle historier har en begynnelse, noe i midten og en slutt.»* Vis begynnelsen, midten og slutten av historien med ulike sider i boken.
- Si: *«Historien jeg skal lese for dere inneholder noen magiske ord. Dagens magiske ordet er.... Er det noen som vet hva betyr?»*. Magiske ord det er arbeidet med tidligere i uken (fra samme historie), repeteres kort før dagens magiske ord presenteres.
- Si: *«Nå vil jeg at dere skal høre godt etter. Når jeg leser det magiske ordet, skal dere rekke hånden i været så raskt dere kan»*.

Lese ukens bok ved hjelp av dialogisk lesing

- Vis forsiden. Si: *«Hva tror dere denne boken handler om?»*
- Oppmuntrer barna til å være aktive gjennom å:
 - Stille åpne spørsmål – *«hvorfor tror du...»*, *«hva tror du kommer til å skje når...?»*.
 - Gjenta og utdyp barnas respons på spørsmålene.
 - Stopp opp underveis ved ord barna kan synes er vanskelige. Si: *«Er det noen som vet hva ... er?»* Hvis noen svarer riktig, si: *«Kjempefint»* og les videre. Hvis barna ikke kjenner ordene, gi en kort forklaring og les videre.

Magiske ord

- Ros barna når de rekker hendene i været ved de magiske ordene. Hvis de ikke rekker opp hendene, si: *«Hørte dere det? ... var et magisk ord. Husker dere hva dette ordet betyr?»* Hvis ikke barna husker, forklar på nytt.

Lag tankekart for dagens magiske ord (etter at boken er lest)

Fokuser på ordets:

- **Innhold:** Hent frem barnas forkunnskaper knyttet til ordet. Snakk om hva ordet kan bety i ulike sammenhenger. Bruk bilder eller tegninger for å illustrere betydningen. Finn ord som betyr det samme og det motsatte av ordet.
- **Form:** Snakk om hvordan ordet høres ut. Finn rimord, ordets førstelyd, og klapp antall stavelser i ordet. Dersom barna er flerspråklige: finn ut om barna har et ord for det magiske ordet på morsmålet sitt (noter det gjerne på tankekartet).
- **Bruk:** Modeller bruk av ordet i setninger. Oppfordre barna til å lage setninger med ordet. Når kan vi bruke ordet?
- Bruk tankekartet til å oppsummere hva dere har vært gjennom.
- La barna gjenfortelle ut fra tankekartet.

3.5 DAG 2 og DAG 3:

Gjentagelse av dag 1 med nye ord.

3.6 DAG 4:

Oppstart av språkgruppe

- Si: «*Nå har vi lest denne boken tre ganger og vi har snakket om tre magiske ord. Husker dere ordene vi har snakket om?*» Repeter de tre ordene og snakk om hva dere har snakket om at ordene betyr.

Samtale om bokens handling

- Si: «*Husker dere at vi snakket om at alle historier har en begynnelse, noe i midten og en slutt?*» Vis bildet av fisken (se vedlegg) og pek først, midt på og sist, mens du sier: «*Alle historier har en begynnelse, en midt og en slutt*». «*Husker dere hva som skjedde i begynnelsen av boka?*» Vis et bilde i begynnelsen av boka. Hold opp fortellerkortene *Hvem?*, *Hva?*, *Når?* og *Hvor?* (se vedlegg). Bruk kortene til å strukturere gjenfortellingen; Hvem handler historien om? Hva skjedde? Når skjedde det? Hvor skjedde det? Oppmuntre barna til å være muntlig aktive ved å gi påminnere, hint eller spør direkte. Om de bruker ett- eller to-ords-ytringer så hjelp til med å utvide setningen. Gå videre med bokas midtdel og slutt.

Språkopp-gave- for å øve fortellerferdigheter

- Bruk resten av tiden til språkopp-gaver som kan relateres til innholdet i boken. Se oversikt over forslag til oppgaver i vedlegg.

3.7 DAG 5:

Oppstart av språkgruppe

- Hold opp boken og bilde av fisken. Si: «*Husker dere hva som skjedde i begynnelsen av boka?*» Vis et bilde i begynnelsen av boka. Hold opp fortellerkortene *Hvem?*, *Hva?*, *Når?* og *Hvor?*. Om det er mulig så reduser antall hjelpespørsmål, men om de ikke sier noe så gi påminnere, hint eller direkte spørsmål. Om de bruker ett- eller to-ords-ytringer så hjelp til med å utvide setningen. Gå videre med bokas midtdel og slutt.

Språkopp-gave- for å øve fortellerferdigheter

- Bruk resten av tiden på språkopp-gaver. Se forslag til språkopp-gaver i vedlegg. Gjør oppgaver med tema som kan relateres til bokens innhold.

Avslutning

- Oppsummer kort ukas arbeid og forbered barna på hva som skal skje neste uke.

4 Kilder:

Bauman, J. & Kame'enui (2004): *Vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press

Bloom, L. & M. Lahey (1978): *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons

Espenakk, U., J. Frost, M.K. Færevaa, H. Grove; E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & Å. K. H. Wagner (2011): *TRAS-håndbok*. Oslo


Ottem, E. & Espenakk, U. (2011): Skole- og barnehageutvikling: kartlegging av språk og leseferdigheter. *Psykologi i kommunen*, nr. 1, s. 11–18.

Snow, C.E., Lawrence, J.F. & White, C. (2009): *Generating Knowledge of Academic Language Among Urban Middle School Students*. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2

Gangen i språkøktene er delvis basert på språktreningen Lervåg m. fl. gjennomførte i forbindelse med en av sine undersøkelser, se

<http://www.slideshare.net/MonicaMelbyLervg/oslo-foredrag-2016>

Vedlegg: Forslag/eksempel på magiske ord og språkleker

<p>Skal vi leke? Svein Nyhus</p> 	<p>Forslag til magiske ord:</p> <p>Bestemmer Oppover Høyt Hemmelighetene Gjemme Flekken Flat Rister</p>
<p>Forslag til språkaktiviteter og språkleker:</p> <p>1. "Tegn en historie" Si: <i>Nå vil jeg at dere skal tegne en historie om en gang dere lekte noe gøy. Husker dere at en historie inneholder hvem, hvor, når og hva? Kan dere prøve å få disse tingene med når dere tegner? Dere kan tegne hvem dere lekte sammen med, hvor dere lekte, da kan dere tegne en ting dere måtte ha med i leken, og hva som skjedde. Dere kan gjerne også lekeskrive noe under tegningene.</i></p> <p>2. «Herme etter Butti» Si: <i>Nå vil jeg at dere skal herme etter Butti. Det betyr at dere skal gjøre det samme som Butti. «Se på Butti, han kiler, nå skal dere herme etter Butti og kile hverandre», gi hverandre en klem, hviske i ørene til hverandre, lage et tak, danse.</i></p> <p>3. Leken "Butti gjør/sier" Gjøre/Si <i>Er det noen som har lyst til å vise Butti at de kan være flinke til å høre etter? Vi skal leke en lek der Butti leter etter en som er flink til å høre etter. Når vi leker dette, må dere høre godt etter. Når jeg sier det, skal dere gjøre en bevegelse, som ta på hodet, nesa eller føttene deres. Men dere skal bare gjøre det hvis jeg først sier "Butti sier". Hvis jeg ikke sier det, sitter dere bare helt stille. La oss øve oss.</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Butti sier "ta på hodet ditt"</i> (pass på at alle barna tar på hodet sitt. Minn dem på at du har sagt "Butti sier". Gi ros)2. <i>Butti sier "ta på nesen din"</i> (pass på at alle gjør det, ros)3. <i>Ta på munnen din</i> (hvis noen av barna tar på munnen sin, minn dem på "Butti sier...", ros) <p>Si : <i>Nå leker vi på ordentlig. Gjør som i eksempelet ovenfor, men bruk blunker, peker, vinker, ta på øret og lignende. Gjør dette noen minutter.</i></p>	

<p>Hvem gikk med utesko inne? Lars Mæhle</p>	<p>Forslag til magiske ord:</p> <p>Gjørmete Sjenerte Skvetter Glemsk</p>
--	--



Utenpå
Grubler
Pønsker
Flau
Skyldige
Mopp

1. Hvor mange ord kan du si

Si: *Leon og Live fant ut hvem som hadde gått med utesko inne. Hører dere at i ordet utesko er det to ord? Hvilke ord hører dere?* (Si ordet utesko med pause mellom ordene hvis barna ikke finner de to ordene). *Riktig, de to ordene er ute og sko. Nå skal vi se om vi kan finne flere ord som har ordet sko i seg!*

Finn så mange ord dere klarer, og snakk om hva ordene betyr. Ha gjerne konkrete klar for ord hvor det er mulig. Eksempel på ord:

Begynner på Sko: Skobørste, skobutikk, skoeske, Skoda, skog, skofabrikk.

Slutter på sko: ballettsko, barnesko, brudesko, rullesko, dansesko, damesko, fotballsco, hestesko og disko.

Til slutt: Tell hvor mange ord dere fant, og ros barna for ordene de har funnet!

2. ”Hva kommer til å skje”

Si: *Leon og Live er noen ganger litt rampete. Selv om de prøver og la være, greier de det ikke alltid. Hvis dere ikke sier det til noen, skal jeg fortelle dere noen ting de har gjort. Når jeg har gjort det, skal dere fortelle hva dere tror skjedde etterpå.*

Si: *hva tror dere skjedde når Leon og Live sparket en fotball og den traff vinduet?*

Få barna til å forklare hva som skjedde etterpå, gi dem oppmuntring til å bruke mest mulig hele setninger

Fortsett med:

Hva tror dere skjedde når Leon og Live stakk en nål i en ballong?

Hva tror dere skjedde når Leon og Live spiste opp all kaken før pappas bursdag?

Hva tror dere skjedde når Leon og Live mistet ett egg på gulvet?

Hva tror dere skjedde når Leon og Live satte på kranen i vasken, men glemte den og gikk ut og lekte?

Hva tror dere skjedde når Leon og Live glemte å lukke døren til fryseren da de hadde spist is?

Hvem har tatt brillene?
Lars Mæhle



Forslag til magiske ord:

Skreller
Kutter
Dekker
Renser
Bustete
Nærmest
Vilje
Forundre
Tåfis
Stønner
Sløv

Forslag til språklige aktiviteter og språkleker:

1. Fortell om en gang du mistet noe

Hjelpespørsmål: Hva skjedde? Hvor var du? Hva følte du? Hvem var du sammen med?
La barna fortelle etter tur. Tegn gjerne ned det de forteller.
Avslutt med å gi ros, og si at det var spennende å høre hva de fortalte.

2. Kims lek

Legg frem ulike ting på bordet, gjem disse under et teppe. Si: *Husker dere hva som skjedde med brillene til Elin? (Hvis barna ikke svarer, si: De ble borte, fordi Elin kastet dem i søplebøtta). Nå skal jeg få en av tingene til å bli borte. (Fjern en ting). Ser dere hvilken ting som er borte?*

3. Hvor mange ord kan du si?

Si: *Leon og Live fant brillene til Elin i søplebøtta på kjøkkenet. Det er det rommet i huset vi lager mat i. Hvilke andre rom finnes i et hus? Tenk på hvilke rom som er hjemme der du bor. La barna svare, og gi hjelpekommentarer som «vi har et rom hvor vi sover og kanskje også leker» hvis barna står fast.*

Nå skal jeg si navnet på et rom, og når jeg sier start, skal dere si så mange ting som mulig som vi kan ha på dette rommet. Er dere klare? Da sier jeg «bad». Hvilke ting kan vi ha på et bad?

Si: *Dere visste navnet på veldig mange ting! Nå skal vi finne navn på ting vi kan ha på (velg et nytt rom). Er dere klare?*

For hvert rom avsluttes arbeidet med å gi ros over alle ordene gruppen har funnet på.

God natt, Brillebjørn
Ida Jackson



Forslag til magiske ord:

Rulle
Bykse
Krøll
Lyser
Ingenting
Slitsomt
Snorke

Forslag til språklige aktiviteter og språkleker:

1. «Se og si»

Si: Se på dette bildet. Her er det mange ting som vi har hjemme på soverommet vårt. Kan du peke på de tingene du vet navnet på, og si navnet på dem? La barnet si navn og peke på ting på bildet. La barnet holde på med dette til han/hun ikke kan flere ord. Si: Du kunne mange ord, men det er noe her du ikke har sagt. Vet du hva dette er? (pek på objekter som barnet ikke har omtalt, forklar betydningen av de ordene.

2. "Hva kommer til å skje"

Si: Brillebjørn er noen ganger litt rampete. Selv om han prøver og la være, greier han det ikke alltid. Hvis dere ikke sier det til noen, vil Brillebjørn nå fortelle dere noen ting de har gjort. Når han har gjort det, skal dere fortelle hva dere tror skjedde etterpå.

Side 1: Brillebjørn skal legge seg. Hva gjør dere når det er leggetid? Hva tror dere Brillebjørn kommer til å gjøre nå?

Side 2/3: Brillebjørn har tatt tannkrem på tannbørsten sin. Når han er ferdig med det, hva bør han gjøre med tannkremtuben?

Side 6/7: Brillebjørn syntes det er kjempekjedelig å sove. Hva bør Brillebjørn gjøre? Hva tror dere Brillebjørn kommer til å gjøre etter mamma og mor har sagt god natt og sov godt?

Side 10/11: Brillebjørn spør om mammaen vil synge nattasang. Hun sier «nei, nå er det natta». Hva bør Brillebjørn gjøre nå?

Side 14/15: Mor kommer med vann til Brillebjørn fordi han er tørst. Mor spør om han skal tisse, men Brillebjørn sier at han ikke må tisse. Hva tror dere kommer til å skje etter Brillebjørn har drukket vannet?

Brillebjørn på butikken
Ida Jackson



Forslag til magiske ord:

Forsiktig
Handleliste
Handlekurver
Kakepynt
Betale
Inntil
Sprette
Springe
Lur

Forslag til språklige aktiviteter og språkleker:

1. Fortell om en gang du var på butikken

Hjelpespørsmål: Hva skjedde? Hvor var du? Hva kjøpte du? Hvem var du sammen med?

La barna fortelle etter tur. Tegn gjerne ned det de forteller.

Avslutt med å gi ros, og si at det var spennende å høre hva de fortalte.

2. «Brillebjørn bestemmer».

Si: *Brillebjørn ville gjerne være med å bestemme hva han og mamma skulle kjøpe i butikken. Nå skal vi leke en lek der Brillebjørn bestemmer hva dere skal gjøre. Når vi leker dette, må dere høre godt etter. Når jeg sier hva han bestemmer, skal dere gjøre en bevegelse, som ta på hodet, nesa eller føttene deres. Men dere skal bare gjøre det hvis jeg først sier "Brillebjørn bestemmer". Hvis jeg ikke sier det, sitter dere bare helt stille. La oss øve oss.*

1. *Brillebjørn bestemmer at du skal "ta på hodet ditt" (pass på at alle barna tar på hodet sitt. Minn dem på at du har sagt "Brillebjørn bestemmer". Gi ros)*
2. *Brillebjørn bestemmer at du skal "ta på nesen din" (pass på at alle gjør det, ros)*
3. *«Ta på munnen din» (hvis noen av barna tar på munnen sin, minn dem på "Brillebjørn bestemmer...", ros)*

Si : *Nå leker vi på ordentlig. Gjør som i eksempelet ovenfor, men bruk eks. blunker, peker, vinker, ta på øret, ta i gulvet, rekke opp venstre/høyre hånd i været og lignende. Gjør dette noen minutter.*

Vedlegg: Fortellerfisk

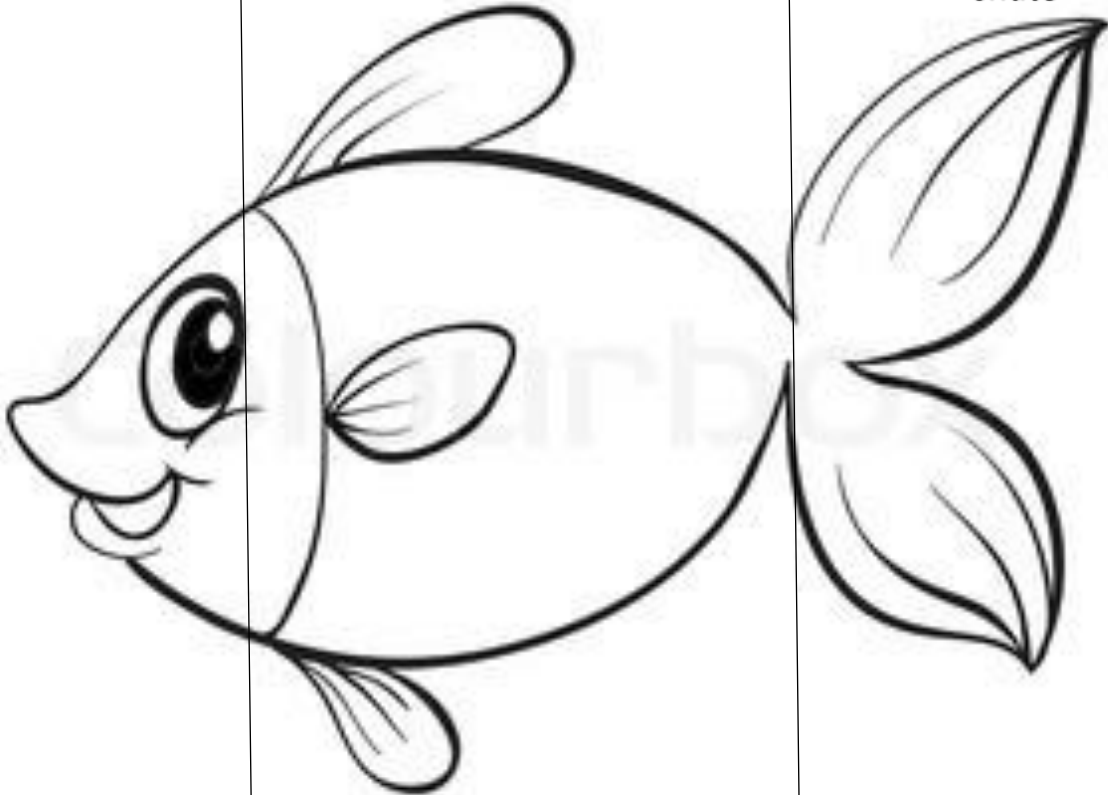
Begynnelse

«Det var en gang»

Midtdel

Slutt

«Snipp, snap,
snute»



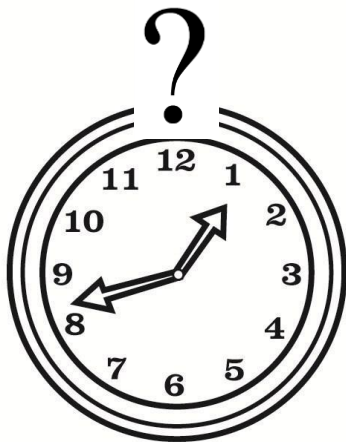
Vedlegg: Spørrekort



Hvem?



Hvor?



Når?



Hva?

Vedlegg: Lytteregler

Si: *Vil dere se hvem jeg har i denne sekken? Han er veldig spesiell. Har dere lyst til å møte han?* (velg ut en «maskott» som blir med på gruppene). *Bamsen kan vise oss hvordan vi kan være flinke til å høre etter. Han sier at når vi skal høre etter, må vi huske fire ting* (vis 4 fingre). I de følgende setningene, sett inn et barns navn i det blanke feltet. Det er viktig at alle barnas navn er inkludert (er det flere enn fire i gruppen si to navn om gangen på ett eller flere av punktene).

1. Følg med ved å se med øynene dine.

Bamsen kan se at følger med og ser. Bra!

2. Lytt med ørene dine.

Bamsen kan se at hører etter. Kjempefint!

3. Sitt rolig

Bamsen kan se at sitter rolig. Det er kjempefint!

4. Vær stille

Bamsen kan se at er stille. Veldig bra.