



UiO • Universitetet i Oslo

Barnehagelæreres kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn

En kvantitativ spørreundersøkelse

Gülperi Ucarli

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for Spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

2021

**Barnehagelæreres kompetanse i språklige
utfordringer hos flerspråklige barn; en
kvantitativ spørreundersøkelse**

© Gülperi Ucarli

2021

Barnehagelæreres kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn; en kvantitativ spørreundersøkelse

Gülperi Ucarli

Sammendrag

Tittel

Barnehagelæreres kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn; en kvantitativ spørreundersøkelse.

Problemstilling og bakgrunn for oppgaven

Kvaliteten på det pedagogiske arbeidet med språkutvikling i barnehagen har en sentral plass i flere stortingsmeldinger. Arbeid med språkutvikling gjelder for alle barn i barnehagen, men flerspråklige barn blir nevnt spesielt (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2019). Forutsetningene for å tilrettelegge pedagogisk tilbud av høy kvalitet, innebærer blant annet å styrke barnehagelæreres kompetanse i arbeid med språk og flerspråklighet. I dette arbeidet presiseres forventning om kompetanse til å oppdage barn som har språklige utfordringer og tilrettelegge språkstimulerende aktiviteter for disse barna (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det stilles tydelige krav til barnehagelæreres kompetanse i flerspråklighet og språklige utfordringer. For å få innsikt i barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse i temaet ble følgende problemstilling valgt: *Hva er barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn?*

Metode

Problemstillingen ble undersøkt med utgangspunkt i kvantitativ metode, ved hjelp av en nettbasert spørreundersøkelse. 76 barnehagelærere fra to kommuner svarte på spørreundersøkelsen. Barnehagelærerne som ble invitert til å delta i denne studien jobber i kommuner med høy andel flerspråklige innbyggere. Resultatene er basert på informantenes rapportering av opplevelse av egen kompetanse og kompetansebehov.

Resultater og konklusjon

Alle barnehagelærerne i denne studiens utvalg har erfaring med flerspråklige barn i barnehagen. En stor andel av utvalget opplever å ha god kompetanse i å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer. Resultatene tyder på at denne kompetansen er utviklet gjennom erfaring og videreutdanning. Likevel rapporterer en stor andel av utvalget behov for mer kompetanse i temaet. Resultatet viser at verktøy som det har blitt stilt spørsmål

rundt for å kartlegge flerspråklig utvikling blir tatt i bruk. Det kan antydes at barnehagelæreren gjør en helhetlig vurdering og vurderer kjennetegn på flerspråklige utfordringer, som for eksempel misforståelser og mindre ordforråd enn jevnaldrende. De inkluderer også andre faktorer i vurderingsarbeidet, som blant annet språkmiljøet i hjemmet.

På grunn av studiens lave utvalgsstørrelse kan ikke resultatene generaliseres til øvrig målpopulasjon. Denne studien kan likevel bidra til å støtte funnene til andre studier som har undersøkt barnehagelærernes kompetanse og kompetansebehov innenfor temaet flerspråklig utvikling og språklige utfordringer hos flerspråklige barn.

Forord

Det er en utrolig god følelse å skrive dette forordet. Masterperioden har vært langt fra det jeg så for meg, da jeg søkte på masterprogrammet. Å ta en mastergrad i en pandemi, med tre barn i hjemmeundervisning har ikke vært enkelt, men utrolig hvor mye man får til når man står i en situasjon. Jeg er stolt av å fullføre!

Først vil jeg rette en stor takk til barnehagelærerne som deltok i spørreundersøkelsen min i en hektisk arbeidssituasjon.

Tusen takk til min gode veileder Hanne Næss Hjetland. Jeg setter pris på dine konstruktive og grundige tilbakemeldinger. Jeg kunne ikke ønsket meg en annen veileder.

Takk til min flotte familie. Mamma og pappa som alltid støtter og heier på meg. Mine tre døtre Nil, Ela og Aylin: Dere har vært lyspunktene i den krevende tiden. Min kjære, Recep: Du er min største støtte og styrke. Jeg er utrolig takknemlig for at du står ved min side.

Til slutt ønsker jeg å takke min studievenninne, Frøydis. Takk for at du tok deg tid til å korrekturlese oppgaven min, og takk for alle kaffe- og lunsjvtaler vi fikk til.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Formål og problemstilling.....	1
1.2 Begrepsavklaring	1
1.3 Oppgavens oppbygning.....	3
2 Teori	4
2.1 Hva er språk?	4
2.2 Språkutvikling	5
2.3 Utvikling av flerspråklighet.....	6
2.4 Språkvansker	8
2.5 Beskrivelse av språklige utfordringer	10
2.6 Konsekvenser av et ikke- aldersadekvat språk.....	11
2.7 Hva kan gjøres for god flerspråklig utvikling?	12
2.8 Barnehagelærerrollen	13
2.9 Tidligere undersøkelser på barnehageansattes opplevelser av kompetanse	15
3 Metode	16
3.1 Forskningsdesign	16
3.2 Surveydesign og spørreskjema	16
3.3 Utforming av spørreskjemaet.....	17
3.4 Rekruttering av utvalg	19
3.5 Statistisk analyse	21
3.6 Validitet og reliabilitet.....	21
3.6.1 Ytre validitet	21
3.6.2 Indre validitet	22
3.6.3 Statistisk validitet	22
3.6.4 Begrepsvaliditet	23
3.6.5 Reliabilitet	23
3.6.6 Etske hensyn	24
4 Resultater	25
4.1 Bakgrunnsinformasjon om utvalget.....	25
4.1.1 Erfaring	25
4.1.2 Flerspråklige barn i avdelingen	26
4.1.3 Språklige utfordringer hos flerspråklige barn som tema på personalmøter	27
4.2 Utdanning.....	28

4.2.1 Flerspråklighet i utdannelsen	28
4.2.2 Kompetanseheving etter utdannelsen	30
4.3 Opplevelse av egen kompetanse.....	30
4.4 Kartlegging og observasjon	32
4.4.1 Kartleggingsverktøy	34
4.4.2 Kartlegging av flerspråklige barn	35
4.5 Korrelasjon	36
5 Drøfting	38
5.1 Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse	38
5.1.1 Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse til å fange opp flerspråklige barn med språklige utfordringer.	38
5.1.2 Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse til å tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer.	40
5.2 Hvordan fanger barnehagelærerne opp flerspråklige barn med språklige utfordringer?	41
5.2.1 Hvilke kjennetegn vektlegger barnehagelærerne i sin vurdering av flerspråklig utvikling?	41
5.2.2 Kartleggingsverktøy	44
5.4 Oppsummerende diskusjon	46
5.5 Validitet og reliabilitet	47
6 Avslutning	49
Litteraturliste	50
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til barnehagelærerne	56
Vedlegg 2: Spørreskjema	58
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	68
Figur 2.1.....	4
Figur 2.2.....	7
Figur 2.3.....	9
Figur 4.1.....	25
Figur 4.2.....	26
Figur 4.3.....	28
Figur 4.4.....	29
Figur 4.5.....	30
Figur 4.6.....	31
Figur 4.7.....	32

Figur 4.8.....	33
Figur 4.9.....	34
Tabell 4.1.....	36
Antall ord i masteroppgaven: 14579	

1 Innledning

1.1 Formål og problemstilling

Språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver. Alle barn skal få utvikle språket sitt for å kunne delta i lek og sosialt samspill, for å lære og dele sine tanker, meninger og erfaringer. I 2020 var andelen flerspråklige barnehagebarn 19,3% (SSB, 2021). Mange av barnehagebarna i Norge har et annet morsmål enn norsk, det vil si at de forholder seg til flere språk. Å utvikle flere språk samtidig er i utgangspunktet ikke en stor utfordring for barn (Genesee, 2019). Samtidig viser forskning at det er noen språklige aspekter som er mer utfordrende for flerspråklige barn sammenlignet med enspråklige (Paradis, Genesee & Crago, 2011). Kunnskap om flerspråklig utvikling er viktig for å fange opp og tilrettelegge språkstimulerende aktiviteter for barn som opplever språklige utfordringer (Egeberg, 2012).

For å undersøke hva barnehagelæreres opplevelse av kompetanse innenfor temaet, ble fire forskningsspørsmål utarbeidet:

1. *Hva er barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse til å fange opp flerspråklige barn med språklige utfordringer?*
2. *Hva er barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse til å tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer?*
3. *Hvilke kjennetegn vektlegger barnehagelærere i sin vurdering av språklige utfordringer hos flerspråklige barn?*
4. *Hvilke kartleggingsverktøy tar barnehagelærere i bruk i vurdering av språklige utfordringer hos flerspråklige barn?*

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene, ble følgende problemstilling formulert:

«Hva er barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn?»

1.2 Begrepsavklaring

I denne besvarelsen blir *flerspråklig* brukt om barn med et annet morsmål enn norsk, og som må forholde seg til to eller flere språk i sin hverdag. Dette er i tråd med NOU's anbefaling (NOU 2010:7). Begrepet *tospråklig* blir brukt ved henvisning til en bestemt studie. I tillegg blir begrepet benyttet der det skrives om suksessivt-tospråklige og simultant-tospråklige.

Det kan se ut som barn som lærer flere språk samtidig kan oppleve forsinkelser i språkutviklingen (Kohnert, 2013). I denne oppgaven innebærer *språklige utfordringer* forsinkelser og utfordringer i utviklingen av norskspråket.

Et annet sentralt begrep i oppgaven er *kompetanse*. Kompetanse kan forklares på mange måter. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i barnehagelæreres kompetanse som summen av læring gjennom barnehagelærerutdannelsen, eventuell videreutdanning eller kurs og arbeidserfaring (NOU 2018:2).

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fire hoveddeler som skal belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen. I første del presenteres aktuell teori og forskning. Innledningsvis i teoridelen presenteres og defineres språk. Deretter kommer det en beskrivelse av språkutvikling og flerspråklig utvikling. Det er viktig å ha kunnskap om typisk språkutvikling sammenlignet med flerspråklig utvikling for å kunne forstå og identifisere språklige utfordringer. Følgelig beskrives utviklingsmessige språkforstyrrelser og flerspråklige utfordringer. Videre presenteres konsekvenser av å ha et ikke-aldersadekvat språk. Teoridelen sine siste del omhandler barnehagelærernes rolle i den flerspråklige utviklingen, inkludert andre relevante studier som har undersøkt det samme temaet, barnehagelærernes kompetanse og kompetansebehov i flerspråklig utvikling.

I andre del av besvarelsen beskrives og begrunnes metodiske valg. I denne delen beskrives planlegging, gjennomføring og oppbyggingen av spørreundersøkelsen. Til slutt presenteres validitets- og reliabilitetsutfordringer i tillegg til etiske hensyn.

Oppgavens tredje del presenterer resultatene på spørreundersøkelsen ved hjelp av frekvenser og sammenhenger, i tillegg til relevante korrelasjonsanalyser.

I fjerde del oppsummeres og drøftes resultatene på spørreundersøkelsen i lys av presentert teori og forskning med hensikt om å besvare studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Drøftingen inkluderer denne studiens reliabilitets- og validitetsforutsetninger.

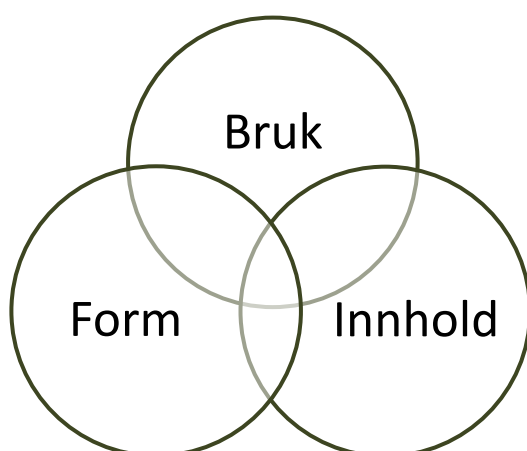
2 Teori

I denne delen presenteres oppgavens teorigrunnlag. Det blir først gjort rede for hva språk er, og hvordan typisk språkutvikling arter seg. Deretter beskrives flerspråklig utvikling, og dette sammenlignes med språklig utvikling hos enspråklige. Videre blir det gjort kort rede for hva språkvansker er. Etter dette beskrives flerspråklige utfordringer og konsekvenser av utfordringene. Deretter presenteres hensiktsmessig pedagogisk tilrettelegging for barn med flerspråklige utfordringer. Til slutt avsluttes teoridelen med forventninger til barnehagelæreres kompetanse i flerspråklige utfordringer.

2.1 Hva er språk?

Språk er et multifunksjonelt tankesystem. Det finnes mange definisjoner på språk. Bloom og Laheys definisjon er følgende «A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication» (1978 s.4). Språket blir beskrevet som et system der tilfeldige lyder blir satt sammen til ord, og ordene videre til setninger. Dette systemet er i tillegg konvensjonell, som betyr at menneskene som bruker det samme språket er innforstått med ordenes mening.

Bloom og Lahey beskriver språket nærmere ved å dele det opp i tre deler, se figur 2.1. Disse er språkets *innhold*, *form* og *bruk*. Innhold viser til ordenes mening (semantikk). Språkets form omhandler grammatiske prinsipper og uttale (fonologi, morfologi og syntaks). Språkets bruk er hvordan forstå og bruke språket i sosial kontekst (pragmatikk) (Bloom & Lahey, 1978). Delene danner et venndiagram, og vi kan si at god kommunikasjon er avhengig av samhandling mellom alle delene.



Figur 2.1: Bloom og Laheys språkmodell (1978)

2.2 Språkutvikling

Teoretikere har gjennom historien forsøkt å beskrive språkutvikling. Det har vært antagelse om at den kognitive mekanismen for å lære ord og grammatikk er medfødt, og er uavhengig av språklig interaksjon (Chomsky, 1968). Denne oppfatningen ser på språket som noe som oppstår ved at barnet blir eksponert for språk. Andre teoretikere legger stor vekt på kommunikasjon og språklig stimuli fra omgivelsene, fremfor genetiske forklaringer (Rommetveit, 1972; Tomasello, 1995).

Kommunikasjonsperspektivet er viktig når en forklarer barnets utvikling av språk. Innlæring av språk og kommunikative ferdigheter foregår i en sosial og kulturell kontekst. Selv om det grovt sett er uenighet om språkets utgangspunkt, er det en generell oppfatning om at eksponering har stor betydning for språkutviklingen. Det kommunikative formålet styrer innlæring av ord og grammatiske regler (Tetzchner, 2012).

I en typisk enspråklig utvikling begynner barnet å bable rundt 6-månedersalderen. Ved 10-månedersalderen kan en høre språklige nyanser i bablingen til barn med ulikt morsmål (Torkildsen, 2010; Tetzchner, 2012). I løpet av de første leveårene innstilles barnets språk til morsmålet. Etter hvert begynner barnet å kjenne igjen de ulike språklydene som er meningsskillende (fonemene) i språket han eller hun vokser opp med, dette er avhengig av nok eksponering for språket. For eksempel er det *t* og *k* som skiller *tube* og *kube*, og *topp* og *kopp*. Det er vanlig at barn oppfatter fonemene riktig, men blander det i uttale. Rundt 6-7 års alderen er det forventet at riktig uttale av alle fonemer er på plass (Høigård, 2006).

Når barnet er rundt ett år begynner det å forstå og bruke ord som er knyttet til dets omgivelser og hverdag. Et barn med typisk enspråklig utvikling sier sitt første ord rundt 12-måneders alderen og barnet vil ha sterk fonologisk og grammatisk utvikling mellom 3- og 6-års alderen (Kohnert, 2013). Det finnes store individuelle forskjeller for når barnet bruker sine første ord og hvor raskt det utvikler sitt vokabular. En gjennomsnittlig 6-åring forstår omtrent 10 000 ord (Stahl & Nagy, 2006).

2.3 Utvikling av flerspråklighet

Flerspråklige barn går gjennom de samme milepælene som de enspråklige, og det å lære flere språk samtidig er ikke en faktor som forsinker språkutviklingen (Paradis et al., 2011). I vurderingen av barnets språk er det viktig å ta i betraktning ulike faktorer som er av betydning for språkutviklingen. Interne faktorer som påvirker andrespråksutviklingen er for det første alder for eksponering for andrespråket. Hvor lang erfaring barnet har med andrespråket og når i språkutviklingsfasen barnet blir kjent med det nye språket har betydning for vurderingen av barnets språk. Dette blir omtalt senere, i avsnittet om simultan- og suksessiv-tospråklighet. Andre faktorer som påvirker andrespråksutviklingen er barnets personlighet, motivasjon for å lære andrespråket og språklæringsevnen. Strukturen på førstespråket sammenlignet med andrespråket har også betydning (Kohnert, 2013). Det vil si hvor mye av den grammatiske og fonologiske strukturen barnet kan overføre fra det ene språket til det andre. Andre faktorer som også er betydningsfulle for andrespråksutviklingen er om barnet bruker begge språkene hjemme, kvaliteten på språkmiljøet hjemme og språkopplæringen på skolen og i barnehagen (Kohnert, 2013).

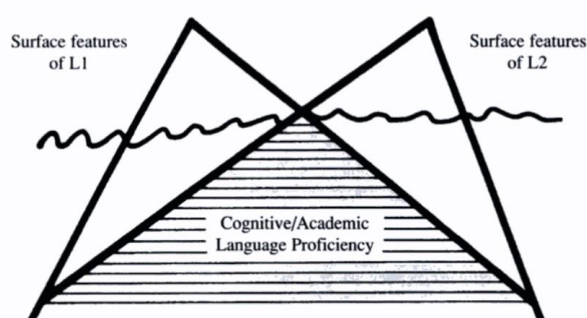
Kvaliteten, kvantiteten og kontinuiteten av språkeksponering har betydning for alle barn, også for de som forholder seg til kun ett språk (Egeberg, 2012). Spesielt viktig er det å ta disse faktorene med i vurderingen for flerspråklige barn. Gruppen med flerspråklige barn er en heterogen gruppe, og en vil møte svært store variasjoner av norskspråklig erfaringsgrunnlag. To hovedgrupper innenfor tospråklighet er: *simultan tospråklighet* og *suksessiv tospråklighet* (Paradis et al., 2011; Kohnert, 2013). Barn som blir eksponert for flere språk før tre- års alderen, kalles simultant-tospråklige. Grovt sett kan vi si at barnet opplever to språk i like mengder. Likevel bør en være klar over at kvantiteten og kvaliteten av eksponering for barnets to språk kan variere (Paradis et al., 2011). Eksempelvis er dette vanlig for barn som har et annet morsmål enn norsk, og som forholder seg til dette språket med familien, mens i barnehagen blir kommunikasjonsspråket norsk. Både mengde og innhold i språkene barnet bruker vil variere (Paradis et al., 2011). Enspråklige og simultant-tospråklige har like gode forutsetninger for å lære språkene de blir eksponert for, og de vil oppnå milepæler i språkutviklingen samtidig. Språklige milepæler inkluderer mestring av fonologiske systemet i begge språk, syntaks og narrative ferdigheter (Genesee, 2019).

I motsetning til simultant-tospråklige barn møter suksessiv-tospråklige et andrespråk litt senere i barndommen, først etter tre-års alderen. De blir først eksponert for ett språk, og møter et nytt

språk etter at de lingvistiske fundamentene i førstespråket er etablert. I Norge er dette tilfelle for svært mange flerspråklige barn. Barnet møter majoritetsspråket først når det starter i barnehagen eller på skolen. Morsmålet blir som oftest betegnet som minoritetsspråk, som innebærer at språket har begrensede bruksområder i det øvrige samfunnet. Morsmålet hører hjemme hos familien og har en kulturell verdi som har betydning for barnets identitetsoppfatning (Kohnert, 2013). Foreldrenes språkbruk og språkmiljøet i hjemmet varierer i stor grad i flerspråklige familier på lik linje med enspråklige (Paradis et al., 2011). Kvaliteten i språkmiljøet spiller likevel en større rolle for flerspråklige barn som må dele språkerfaringstiden mellom flere språk. Det kan se ut som variasjonen i flerspråklige barns språklige ferdigheter hovedsakelig kan forklares med variasjoner i barnets språkmiljø (Paradis et al., 2011).

Det vil ta omtrent 3-5 år for et flerspråklig barn å utvikle muntlig språk på samme nivå som sine jevnaldrende enspråklige (Paradis et al., 2011), og rundt 7 år for å utvikle et andrespråk som er godt nok som læringspråk. Det vil si et andrespråk som gir barnet mulighet til å lære like godt som jevnaldrende (Cummins, 2000). Følgelig kan flytende tale hos en flerspråklig 6-7 åring gi ukorrekt oppfatning av barnets norskkunnskaper.

Jim Cummins mente at utvikling av første- og andrespråket skjer ved gjensidig utvikling av alle språkene til personen (Øzerk, 2006). Han visualiserte denne tanken i sin dual-isfjell-modell (se figur 2.2).



Figur 2.2: Dual-iceberg model (Øzerk, 2006, s.146)

Denne modellen viser et isfjell med to topper over vannoverflaten som representerer de synlige sidene av førstespråket (L1) og andrespråket (L2). Det vil si grammatiske og fonetiske ferdigheter. Under vannoverflaten kan en se at toppene vokser ut av samme isfjell, og denne

delen symboliserer språkforståelsen. En kan ikke si noe om barnets språkforståelse ved å kartlegge de språktekniske aspektene i ett av språkene.

Melby-Lervåg og Lervåg (2011) oppsummerer i sin metaanalyse at det kan skje overføring fra førstespråket til andrespråket primært for fonologisk bevissthet og avkodning. De finner derimot ingen støtte i metaanalysen når det gjelder overføringsverdi i forhold til språkforståelse. Det som er mest utfordrende med språkutviklingen for flerspråklige ser ut til å være språkforståelsen, og de mest sentrale komponentene er ordforråd og lytteforståelse (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Det tar lengre tid å utvikle et andrespråk som tankeredskap som er nødvendig på skolen der kravene for språkforståelse og tankevirksomhet øker.

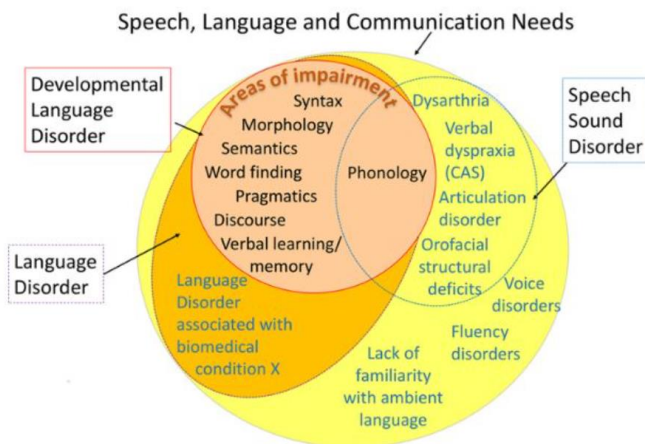
En annen komponent innenfor flerspråklighet som har fått forskningsmessig oppmerksomhet er om flerspråklige barn har sterkere eksekutive ferdigheter enn sine jevnaldrende enspråklige. Bialystok og Dolores (2017) hevder i deres siste review at flerspråklighet er en fordel for eksekutive ferdigheter. En nyere metaanalyse motsier forskning som hevder at flerspråklige barn har sterkere eksekutive ferdigheter (Gunnerud, Braak, Reikerås, Donolato & Melby-Lervåg, 2020).

Uenigheten om hvorvidt flerspråklighet er en fordel eller ikke, kan gi et inntrykk av hvor multidimensjonell flerspråklighet er. Barn som vokser opp med flere språk er i likhet med sine jevnaldrende enspråklige unike med ulike kognitive og emosjonelle egenskaper og har ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Når en legger til erfaringer med ulike språk, blir variasjonen i språkkompetanse kulminert. Generaliseringer av styrker og svakheter blir derfor vanskelig, og vi har behov for mer forskning på dette feltet.

2.4 Språkvansker

I omtrent 200 år har teoretikere rettet søkelys på normalt utviklende barn som strever språklig. Termen *spesifikke språkvansker*- *Specific Language Impairment (SLI)*, er den vi har forholdt oss til inntil nylig (Leonard, 2014). Diagnostiseringen av spesifikke språkvansker foregår ved å ta utgangspunkt i ekskluderingskriterier i tillegg til standardiserte tester. Ekskluderingskriteriene er barn med hørselsvansker, barn med autismespekterforstyrrelser, oralmotoriske vansker, store intellektuelle utfordringer som for eksempel Downs syndrom og barn med lav nonverbal IQ (IQ under 85) (Leonard, 2014). Et barn med skårer under aldersadekvat nivå på standardiserte språktester, kan få diagnosen spesifikk språkvanske.

Definisjonen spesifikk språkvansker har blitt kritisert fordi det ga en snever beskrivelse av hva språkvansken kunne innebære. I tillegg var det store variasjoner på hva ulike profesjoner vektla i diagnostisering av vansken. Dette førte til at mange barn med behov for ekstra tilrettelegging ikke ble diagnostisert (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2016). I 2017 gjennomførte et ekspertpanel en Delphi -studie som hadde til hensikt å bli enig om kriterier og definisjon av språkvansker. Konklusjonen av Delphi-studien er presentert i figur 2.3.



Figur 2.3: Speech, Language and Communication Needs (Bishop et al, 2017, s. 1076)

Utviklingsmessig språkforstyrrelse – Developmental Language Disorder (DLD), er diagnosen gitt til barn med vedvarende vanskeligheter i bruken eller forståelse av språk (Bishop et al., 2017). Diagnosen predikerer at disse barna, på et tidspunkt vil møte på utfordringer på grunn av deres språkvansker. Språkvanskene kan ikke forklares med biomedisinske tilstander som hjerneskadene, genetiske tilstander eller kromosomfeil som Down Syndrom, hørselstap, autismspekterdiagnoser eller psykisk utviklingshemming. I denne diagnosen inkluderes barn med lav nonverbal IQ, fordi ekspertene mener at lav IQ skåre ikke indikerer lav intellektuell evne (Bishop et al., 2017).

Kjennetegn eller vanskeområder som kan observeres ved utviklingsmessig språkforstyrrelse, er vansker med å manipulere, oppfatte og bruke meningsskillende språklyder (fonologi). Vanskene kan også være i forhold til hvordan ord og setninger dannes, det vil si grammatiske vansker (syntaks og morfologi). Barnet kan ha vansker med å forstå ord og setninger (semantikk). Dette kan føre til lite ordforråd og ordletingsvansker. Utfordringen kan også gjenspeile seg i bruken av språket (pragmatikk). Barnet vil for eksempel ha vansker med å delta i en samtale, forstå kroppsspråk eller tolke noe bokstavelig. Å følge «en rød tråd» gjennom en historie eller en samtale vil også være utfordrende (Bishop et al. 2017).

Vanskene vil ikke bli forverret av å lære flere språk, men begge språkene vil bli påvirket av språkvanskene og det vil være forskjell på hvordan vanskene arter seg i de ulike språkene (Paradis et al. 2011; Kohnert, 2013). Flerspråklighet regnes ikke som en risikofaktor for språkvanske. Vi vet derimot at barn som har et godt språklig fundament i morsmålet sitt, har bedre utviklingspotensiale i andrespråket (Kohnert, 2013). Det forventes at omtrent 7% av alle flerspråklige barn vil få språkvanser, og dette er en like stor andel som blant enspråklige barn (Kohnert, 2013).

2.5 Beskrivelse av språklige utfordringer

Utviklingsmessige språkforstyrrelse har mange likhetstrekk med typisk andrespråkutvikling (Kohnert, 2013). Vansker når det gjelder å forstå og uttrykke seg, utfordringer med å lære ny kunnskap og grammatiske feil er vanlige utfordringer hos barn som lærer seg et nytt språk og kan forveksles med språkvanske (Kohnert, 2013).

Som nevnt tidligere følger flerspråklige barn de samme milepælene i språkutviklingen som enspråklige. Samtidig viser studier at flerspråklige barn i barnehage- og skolealder har utfordringer med noen språklige aspekter (Paradis et al., 2011). En utfordring kan være at barnet overfører fonetiske, syntaktiske og semantiske prinsipper fra et språk til et annet (Paradis et al., 2011). Dette gjelder spesielt for suksessive tospråklige som lærer et nytt språk senere enn 3-5 års alderen (Egeberg, 2012). Ulike språk inneholder ulik fonologi. Norske fonemer er ikke like som i for eksempel i japansk. /r/ og /l/ som er menings skillende på norsk er ikke det på japansk (Husby & Kløve, 2007). Resultatet blir da at en person som er vokst opp med japansk vil ikke kunne høre forskjell på ord som «røpe» og «løpe». Dersom barnet blir eksponert for flere fonologiske systemer fra tidlig barndom, vil det utvikle gode fonologiske egenskaper i begge språkene.

I tillegg til fonologi vil det også være grammatiske prinsipper som «smitter over» på andrespråket (Kohnert, 2013). På norsk vil dette ha innvirkning på verbbygging og bruk av entall- og flertallsendelser. Grammatiske feil er vanlig hos spesielt suksessive tospråklige barn, og denne utfordringen har en tendens til å fortsette selv etter flere års erfaring med andrespråket (Jia & Fuse, 2007, Paradis 2008, referert i Paradis et al. 2011, s. 123). Simultan tospråklige barn vil lære fonologi og grammatikk på samme måte som enspråklige.

Semantiske ferdigheter som ordlæring og gjenkalling av ord kan også være utfordrende i spesielt andrespråket. Barn lærer ord i samspill med andre. Et barn som snakker ulike språk

hjemme og eksempelvis i barnehagen, vil ha hjemmerelatert vokabular i det språket som blir brukt hjemme og barnehagerelatert vokabular på norsk. Situasjonsrelatert vokabular er også vanlig for flerspråklige voksne (Paradis et al., 2011). Flerspråklige barn har ofte mindre ordforråd enn majoritetsspråklige barn, det vil si mindre breddeordforråd. I tillegg har de ofte mindre dybdekunnskap om begrepene. Ved skolestart kan en gjennomsnittlig elev som forholder seg til ett språk omtrent 10 000 ord. Eleven lærer 2000 -3000 nye ord i året ved optimal læring. En flerspråklig elev som mangler ord på andrespråket, må ta igjen 10 000 ord, og i tillegg lære 2000 – 3000 sammen med sine jevnaldrende for å henge med i den ordinære opplæringen (Stahl & Nagy, 2006). Dersom barnet starter språkopplæring sent i skoleløpet, vil han henge etter sine jevnaldrende selv etter mange års opplæring (Egeberg, 2012). Studier viser at flerspråklige barn har like stor kapasitet til å ha likt ordforråd sammenlignet med enspråklige (Genesee, 2019).

Kort oppsummert kan vi si at typisk andrespråkutvikling og utviklingsmessige språkforstyrrelser har likhetstrekk innenfor alle språkets deler; innhold, form og bruk.

2.6 Konsekvenser av et ikke- aldersadekvat språk

I Norge foregår all læring i barnehage og skole hovedsakelig på norsk. Det vil si at vi bruker norsk som læringsspråk. Dersom barnet ikke har gode nok ferdigheter i norsk, vil dette påvirke læring i alle fag. Et svakt læringsspråk vil ha negative konsekvenser for innlæring av ny kunnskap (Egeberg, 2012). PISA undersøkelsen fra 2018 viser at norske 15-åringer med et annet morsmål har svakere leseforståelsesferdigheter enn sine jevnaldrende enspråklige (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vi vet i tillegg at flerspråklige elever har en signifikant større risiko for frafall i videregående skole (Markussen, 2010). Det kan se ut til at flerspråklige elever er spesielt utsatt for svakere språklige ferdigheter. Dette er med på å predikere svake akademiske resultater og frafall i videregående utdanning (Wollscheid, 2010).

Stangeland (2018) studerte i sin doktoravhandling sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos barnehagebarn. Flerspråklighet, kjønn (gutter) og svært svake språkskårer er prediktorer for om barn faller ut i sosiale sammenhenger. Stangeland konkluderer med at grad av språkmestring spiller en stor rolle i hvor mye barnet deltar i sosial samhandling. Lek og sosialt samspill er med på å utvikle barnets sosiale og språklige ferdigheter. Barn som opplever lite mestring i språket har en tendens til å være passive og mister på denne måten muligheten til å utvikle sitt språk (Stangeland, 2018). Norbury og hennes kollegaer (2016) gjennomførte en studie i England som viste en sterk sammenheng mellom språklige utfordringer og

atferdsproblemer i tillegg til faglige utfordringer. Tiltak for å øke kommunikative og akademiske ferdigheter kan være med på å redusere antall barn som blir henvist til spesialistoppfølging (Norbury et al., 2016)

2.7 Hva kan gjøres for god flerspråklig utvikling?

I det følgende presenteres studier og teori som viser tiltak med gode effekter for flerspråklig utvikling. Detaljert beskrivelse av arbeidsmåter ble ansett som lite relevant for oppgavens problemstilling, og er derfor ikke inkludert.

En longitudinell studie gjennomført i Norge bekrefter effekten av pedagogisk innsats i barnehagen. Både for flerspråklige barn som møter norsk først når de starter i barnehagen, men også for enspråklige som har begrenset språklig ressurs i familien, er det viktig med språklig tilrettelegging i barnehagen (Lekhal, Zachrisson, Wang, Schølberg & von Soest, 2011).

En viktig faktor som har stor betydning for utvikling av språklige ferdigheter, er kvaliteten på samspillet mellom omsorgspersonene og barnet. Egeberg (2012) skriver at barn som får tidlig og god tilrettelegging i barnehagen (rundt 2-3 års alderen), har lavere risiko for sen start på språkutviklingen. Barn som strever med noen aspekter ved språket, kan ved tidlig identifisering og riktig tilrettelegging oppnå god effekt i språkutviklingen (Egeberg, 2012).

Riktig tilrettelegging kan være systematiske opplegg av god kvalitet over tid. Disse har vist seg å gi gode resultater. Et barn med svake ferdigheter i norsk, vil med hjelp av systematisk opplæring i læringsspråket i 2-3 år før skolestart, være godt rustet til undervisning på norsk. (Egeberg, 2012). Nyere studier bekrefter dette og viser at barn med svake språklige ferdigheter har mulighet til å utvikle språklige ferdigheter som videre kan generaliseres til bedre leseforståelsesferdigheter. Dette forutsetter at tiltakene som igangsettes er målrettede intervensjoner av høy kvalitet (Hulme, Snowling, West, Lervåg & Melby-Lervåg, 2020).

God pedagogisk tilrettelegging vil ruste barnet til faglige og sosiale utfordringer. En annen faktor som har vist seg å påvirke barnets utvikling er hvilke forventninger omsorgspersonene har. Elever som møter høye forventninger av sine lærere, mestrer andrespråket og følger fagkravene på skolen (Egeberg, 2012). Høye forventninger vil være med på å «strekke» barnet til sin nærmeste utviklingszone. Samtidig vil disse forventningene gjenspeile seg i den pedagogiske tilretteleggingen som vil stille krav til pedagogen. Det motsatte, for eksempel å bruke forenkling som tilrettelegging vil frata barnet muligheten til innlæring av kognitivt adekvat kunnskap (Egeberg, 2012).

2.8 Barnehagelærerrollen

Den flerspråklige andelen av befolkningen er stadig økende. I barnehagene øker mangfoldet med barn fra ulike kulturer og barn med et annet morsmål enn norsk. I Oslo var denne andelen 30,3% i 2020 (SSB, 2021). I takt med denne økningen har flerspråklighet fått mer fokus i politiske føringer. I 2003 var flerspråklighet et delemne i norskfaget i førskolelærerutdannelsen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). I 2012 fikk temaet mer sentral plass i barnehagelærerutdannelsen. I rammeplanen for barnehagelærerutdanningen er flerspråklighet og mangfold presisert i læringsutbyttebeskrivelsene, i tillegg er disse sentrale begrepene ett av kunnskapsområdene som barnehagelærerutdannelsen består av (Kunnskapsdepartementet, 2012). Fokuset på barnehagen som en språklæringsarena trer tydelig fram i flere Stortingsmeldinger. Eksempelvis i Stortingsmelding 19 stiller regjeringen tydelig krav på pedagogisk kompetanse om flerspråklighet og språkvansker. «Det å ha et rikt ordforråd og god begrepsforståelse ved skolestart er med på å gi barna bedre forutsetninger for å klare seg godt på skolen, både sosialt og faglig. Det er derfor viktig at barnehagens og skolens samlede kompetanse om flerspråklighet og språkvansker er best mulig» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 53). Tidlig innsats og inkluderende felleskap er sentrale begreper i den siste Stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne meldingen presiseres kravet til barnehagens og skolens innsats for å støtte alle barn uavhengig av forutsetninger.

Barnehagelærernes kunnskap om språk, er viktig for å kunne tilrettelegge for det språkstimulerende miljøet i barnehagen. Samtidig er denne kunnskapen nødvendig for å vurdere barnas språk og oppdage barn som har utfordringer. Rammeplanen for barnehagen fremhever barnehagelærernes rolle i å oppdage barn med språklige utfordringer: «Personalet skal følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.24). En utfordring med å oppdage barn som strever språklig, er at det er en svært mangfoldig gruppe. De flerspråklige barna begynner i barnehagen med ulike referanser til majoritetsspråket og språkferdighetene i både førstespråket og andrespråket varierer (Egeberg, 2012). Noen av dem møter norsk for første gang når de starter i barnehagen, mens andre har foreldre og søsken som snakker norsk hjemme. Avhengig av språklig eksponering vil det også være varierende grad av mestring i morsmålet.

I vurderingsarbeidet av språkutvikling og identifisering av språklige utfordringer og språkvansker, er det viktig å være klar over at de fleste kartleggingsverktøy er normert for

norskspråklige barn (NAFO, 2021). Å basere språkvurderingen kun på disse verktøyene vil gi et upålitelig bilde av språkutviklingen til de flerspråklige barna. Det er vanlig at flerspråklige barns språkutvikling sammenlignes og vurderes ut ifra kompetansen til jevnaldrende enspråklige (Paradis et al., 2011). Dette bekreftet Smevik (2019) i sin masteroppgave som baserte seg på kartleggingspraksisen hos PP-tjenesten. Resultatene av masterstudien viste at en stor andel av logopedene som jobbet i PP-tjenesten, tok i bruk kartleggingsverktøy som er normerte for enspråklige barn fremfor tilpassede verktøy for flerspråklige barn. Her bør det nevnes at logopedene i utvalget ikke baserte språkvurderingen kun på disse kartleggingsverktøyene.

Bedore og Peña (2008) skriver i sin review at lærere mangler kunnskap om flerspråklig utvikling. Dette fører til at typisk utviklende flerspråklige barn blir diagnostisert med forsinket språkutvikling og språkvanske. Det er derimot også tilfellet at barn blir underdiagnostisert for språkvansker fordi omsorgspersonene oppfatter utfordringer med språket knyttet til det å lære flere språk samtidig. De språklige utfordringene vil regnes som en naturlig treg språkutvikling, som kan føre til en «vent og se» holdning. Ved slike tilfeller vil barnet ikke få hensiktsmessig tilrettelegging av språkstimulering (Bedore & Peña, 2008; Paradis et al., 2011). Det er derfor viktig at det pedagogiske personalet har god kunnskap om flerspråklig utvikling, og kjennetegn som predikerer en ikke-aldersadekvat utvikling og språkforstyrrelse.

I kartleggingsprosessen er det hensiktsmessig å ha et tett foreldre-barnehagesamarbeid. Foreldrenes informasjon om barnets språk og familiens sosioøkonomiske og kulturelle bakgrunn er nyttig å ta med i vurderingen av barnets språk (Paradis et al., 2011). I tillegg til barnehagens behov for informasjon, har foreldre til barn som trenger ekstra støtte, behov for veiledning i hvordan hjemmet kan bidra til språkstimulering (Egeberg, 2012).

I tillegg til foreldrene til barnet, har også assistenter som jobber i barnehagen behov for veiledning. I barnehagene er omtrent 64% assistenter. 69% av assistentene har grunnutdanning (SSB, 2021). Systemet krever at barnehagelærerne veileder assistentene i det pedagogisk didaktiske arbeidet. Dette forutsetter at barnehagelærerne har god kompetanse i barns språkutvikling og tilrettelegging av pedagogiske aktiviteter.

2.9 Tidligere undersøkelser på barnehageansattes opplevelser av kompetanse

Andersen og kollegaer gjennomførte i 2011 en nasjonal survey om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene. I sin rapport kritiserer de utdanningsinstitusjonenes manglende fokus på flerspråklighet. Undersøkelsens resultater viser en praksis som er langt fra rammeplanens krav om flerkulturelt mangfold. Forskerne knytter denne praksisen til at det er svært få profesjoner i barnehagen som har utdanning i flerkulturell pedagogikk. Resultatet av undersøkelsen viste at det var kun 3% av utvalget som hadde tatt videreutdanning i flerkulturell pedagogikk eller lignende. De presiserer at flerspråklighet og flerkulturalitet må konseptualiseres kontinuerlig for at profesjonsutøvere på alle nivåer får en hensiktsmessig tilnæringsmåte (Andersen et al., 2011). Jensvolls (2015) masteroppgave viser at det er store variasjoner i de barnehagene hun gjennomførte sine undersøkelser i. Faktorer som påvirket språkmiljøet i de aktuelle barnehagene var blant annet barnehagelærernes samtaleferdigheter med barn og fange opp de flerspråklige barna som hadde behov for ekstra tilrettelegging. Alstads (2013) doktorgradsavhandling hadde som hensikt å undersøke andrespråkdidaktisk praksis i barnehagen. Funnene fra denne studien viste at barnehagelærerne utviklet sine praktiske ferdigheter basert på erfaringsbasert kunnskap. Dette er med på å beskrive utdanningsinstitusjonenes manglende søkelys på praktiskrettet arbeid, som kan føre til at det pedagogiske arbeidet som utføres i barnehagene blir resultatet av tilfeldige erfaringer.

En synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014, avdekket blant annet at det var manglende kompetanse blant barnehagelærere i forhold til flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). En nyere undersøkelse kan bekrefte de samme behovene blant barnehagelærere. OECDs undersøkelse blant barnehageansatte, TALIS Starting Strong Survey i Norge, viser tre områder barnehageansatte opplever behov for mer kompetanse i. Disse tre områdene er, arbeid med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp, arbeid med tospråklige barn og arbeid med barn med forskjellige bakgrunner (Gjerustad, Opheim, Hjetland, Rogde, Bergene & Gulbrandsen, 2020 s.54). I dette masterprosjektet er målet å undersøke hva barnehagelærerne vektlegger i sin vurdering av flerspråklige barns språkutvikling. I tillegg til deres opplevelse av egen kompetanse til å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer.

3 Metode

Forskning har som mål å frembringe ny kunnskap. Forskningsmetode er en systematisk tilnærming til ny kunnskap innenfor et felt, der forskningsspørsmålet er «ledestjernen» i hele prosessen. For å besvare problemstillingen for denne masteroppgaven var det hensiktsmessig å inkludere så mange barnehagelærere som mulig og prøve å få et pålitelig bilde av deres opplevelse av kompetanse innenfor emnet. Derfor ble en kvantitativ tilnærming vurdert som best egnet. *Kvantitativ* forskningsmetode tar til sikte å beskrive sammenhenger og teorier ved å forske på forekomst hos populasjonen eller et stort utvalg (Befring, 2015). For å besvare forskningsspørsmålet brukes statistisk bearbeiding og analyse av datamaterialet. Å bidra med generalisbar kunnskap er et viktig mål for den kvantitative forskningen (Cohen, Manion & Morrison, 2018)

3.1 Forskningsdesign

Masterprosjektet har som hensikt å beskrive barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap. En deskriptiv, ikke-eksperimentell innfallsvinkel ble valgt for å besvare problemstillingen. I motsetning til eksperimentelle design er målet her ikke å manipulere eller prøve å påvirke (Lund, 2002). Tvert imot er målet å oppnå et pålitelig bilde av hvordan tilstanden er. En eksperimentell studie innebærer en manipulasjon, for eksempel en intervensjon, og en vurdering av denne manipulasjonen. Å undersøke årsak-virkning er sentralt i slik forskning. Årsakssammenhenger kan likevel være aktuelle også i ikke-eksperimentelle design (Lund, 2002). Slike sammenhenger kan være variabler som påvirker resultatene, i dette tilfellet kan det være arbeidserfaringen til barnehagelærerne. Å inkludere flere variabler kan gi mulighet til variert analyse. På denne måten får en mulighet til å studere relasjoner mellom flere variabler.

3.2 Surveydesign og spørreskjema

Med surveydesign kan en samle inn stor datamengde, det vil si inkludere mange informanter. I et slikt design er målet å samle inn begrenset mengde opplysninger fra hver informant, i et stort utvalg. Få variabler benyttes for å avdekke typiske trekk og tendenser i responsgruppa. I analysen er det vanlig å bruke statistiske metoder (Befring, 2015).

Spørreskjema er et eksempel på en surveydesign. Spørreskjemaer kan gi den praktiske fordelene med at en har mulighet til å inkludere et stort utvalg av informanter, som kan bidra til generaliserbarhet. Spørreskjemaer kan gjennomføres på ulike måter. For eksempel ansikt til

ansikt, på telefon, på papir og digitalt. Valg av verktøy for spørreundersøkelse tas etter det som er hensiktsmessig for prosjektet. Antall informanter som invitertes er en viktig faktor å ta med i denne vurderingen. I dette prosjektet ble den elektroniske spørreskjema-løsningen *Nettskjema*, benyttet. Nettskjema er utviklet og administrert av USIT, Universitetets senter for Informasjonsteknologi, ved Universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, 2021). En digital løsning ble vurdert som praktisk og hensiktsmessig, fremfor en undersøkelse på papir. Skjemaet ble utformet som et åpent skjema og lagt ved som en lenke, i eposten som ble sendt til styrerne. Et åpent skjema krever ingen innlogging. Det er også mulig å ha en helt anonym og lukket skjema. Da får respondentene brukernavn og passord for å logge seg inn på spørreskjemaet. Terskelen for å delta i spørreundersøkelsen ble antakeligvis lavere når spørreskjemaet ble holdt åpent. I tillegg ble spørreskjemaet innstilt slik at personopplysninger (epost adresse, IP adresse) om brukeren ikke ble lagret, og dermed ble personsikkerheten ytterligere ivaretatt.

3.3 Utforming av spørreskjemaet

Utformingen av spørreskjemaet forutsetter god kunnskap om teorien om flerspråklige utfordringer, og bakgrunn om hvordan barnehagelærere jobber med for eksempel kartlegging. I tillegg krever dette arbeidet en grunnleggende forståelse for oppbygging av spørreskjemaer. Ifølge Befring (2007) stilles det strenge krav til struktur og systematisk utforming av både spørsmål og svarkategorier i spørreskjemaer. Med problemstillingen som utgangspunkt ble spørsmålene omformulert i flere omganger, dette for å sikre presise og forståelige spørsmål. I denne prosessen ble spørreskjemaet pilotert til en barnehagelærer og revidert etter tilbakemelding.

Spørreskjemaet innledes med et lite utdrag fra Stortingsmeldingen «Tett på» (Kunnskapsdepartementet, 2019), i tillegg til en avklaring av begrepene flerspråklighet og språklige utfordringer. Hensikten med denne innledningen er et forsøk på å sette i gang tankeprosessen og sørge for en felles forståelse av begrepene som er gjennomgående i undersøkelsen.

Spørreskjemaet består av fire kategorier: bakgrunnsinformasjon, informasjon om lærerutdannelsen, kartlegging og observasjon av flerspråklige barn og til slutt opplevelse av egen kompetanse i forhold til temaet. Oppbyggingen i skjemaet består av først konkrete spørsmål om informantens bakgrunn, deretter spørsmål som handler om erfaringer fra studier og arbeid, for så litt mer personlige spørsmål om opplevelse av egen kompetanse. Et godt

spørreskjema har en logisk oppbygging og flyt i rekkefølgen, fra enkle og konkrete til mer krevende og abstrakte spørsmål (DeVaus, 2014).

I konstruksjonsprosessen av spørreskjemaet var det viktig å ha teoretisk forankring i valg av spørsmålskategorier, i tillegg til å planlegge hvordan svarene kan analyseres for å besvare problemstillingen. Bakgrunnsinformasjon om alder og arbeidserfaring med flerspråklige barn, kan fortelle om utgangspunktet for kompetanse i temaet. Det samme gjelder informasjon om barnehagelærerutdannelsen. Svarene på disse spørsmålene kan i tillegg vise i hvor stor grad arbeidserfaring har noe å si for kompetansen sammenlignet med den formelle utdannelsen. Når det gjelder spørsmål som omhandler kartlegging og observasjon, er disse direkte knyttet til kompetansen til å fange opp barn med språklige utfordringer. Denne kompetansen er grunnleggende i barnehagelærerrollen. De siste spørsmålene som omhandler opplevelse av egen kompetanse og behov for mer kompetanse, er tenkt som en selvrappoterings av egen kompetanse.

Den første delen tar til sikte å samle inn nominell data i form av bakgrunnsinformasjon om informantene (Cohen et al., 2018). Resten av spørreskjemaet består hovedsakelig av *lukkede* spørsmål med svaralternativer i *likert-skala*. Slike spørsmål har mange fordeler i surveysammenheng. Det vil være tidsbesparende for respondenten å avgi svarene sammenlignet med å formulere svarene selv. I tillegg får alle respondenter lik mulighet til å svare, både de ordknappe og de ordrike (DeVaus, 2014). Likert-skalaen i spørreskjemaet består av svaralternativene: *svært stor grad - stor grad - noen grad - liten grad - svært liten grad*. I noen av spørsmålene er det i tillegg mulighet til å skrive utfyllende, som følge av svaralternativet de velger. For eksempel hvis de krysser av på «Annet», på spørsmålet som handler om hvilke kartleggingsverktøy de bruker.

Undertitler og innledende informasjon til hver spørsmålskategori ble ansett som nødvendig for å unngå misforståelser og for å gjøre det enklere for respondenten å forstå hva spørsmålene i hver kategori dreier seg om. For at resultatet skal være reliabelt er det viktig at respondentene forstår spørsmålene på samme måte. I tillegg er det avgjørende at de svarer korrekt. Underrapportering og overrapportering, det vil si å gi feilaktig opplysning om egen kompetanse, vil være en trussel mot prosjektets reliabilitet (Cohen et al., 2018).

Utfordringen med digitale spørreundersøkelser er den manglende muligheten til å avklare spørsmål fra respondentene, og uvissheten om bakgrunnen for manglende respons (DeVaus, 2014). En annen ulempe med en digital spørreundersøkelse kan knyttes til frafall hos den eldre

gruppen av respondentene, på grunn av digital kompetanse. Dette kan føre til at de eldre og mest erfarne barnehagelærerne bli underrepresentert.

For å øke svarprosenten var det viktig å utarbeide et godt informasjonsskriv, der all nødvendig informasjon ble gitt på en konkret måte. Informasjonsskrivet har sitt hovedmål med å informere om respondentenes rettigheter og hensikten med prosjektet (se Vedlegg 1). Samtidig er det en unik mulighet til å motivere respondentene til å delta på undersøkelsen (DeVaus, 2014). Spørreskjemaets gjennomtenkte struktur og innhold kan også ivareta svarprosenten. Spørreskjemaer som er for lange kan føre til manglende respons (Cohen et al., 2018). Samtidig er det nødvendig med nok datagrunnlag for å besvare problemstillingen. I dette prosjektet viste det seg at respondentene brukte i gjennomsnitt syv minutter på spørreskjemaet. Påminnelse via telefon og epost bidro også til å øke svarprosenten.

3.4 Rekruttering av utvalg

Da det er praktiske begrensninger som gjør det umulig å undersøke alle, inkluderes et utvalg som er representativ for *målpopulasjonen*, som i dette tilfellet er alle barnehagelærere som er ansatt i områder med en stor andel flerspråklige. En praktisk utfordring er at det tar tid å følge opp informantene som blir invitert til undersøkelsen. For at resultatet kan generaliseres må alle barnehagelærerne i disse områdene ha lik mulighet til å bli valgt ut, dette gir et sannsynlighetsutvalg. For å oppfylle dette kriteriet ble det gjennomført en *systematisk utvelging* (DeVaus, 2014; Cohen et al., 2018). Det ble tatt utgangspunkt i to byer og bydeler med høy andel flerspråklige innbyggere (SSB, 2021). Oversikten over alle barnehager i disse områdene utgjorde studiens utvalgsramme (Utdanningsdirektoratet, 2021). Bakgrunnen for valg av disse områdene var antakelse om at flerspråklighet er relevant og ikke ukjent for barnehagelærerne ved disse barnehagene. Relevant innhold i internettsurvey kan øke svarprosenten (DeVaus, 2014).

Videre ble hver tredje barnehage på oversikten trukket ut til å delta på masterprosjektet. Denne utvelgelsen resulterte i 81 barnehager. Styrerne ved disse 81 barnehagene fikk tilsendt epost med informasjonsskriv og spørreskjemaet, som de sendte videre til barnehagelærerne ved sine representative barnehager. I tillegg sendte de en tilbakemelding til masterstudenten om antall barnehagelærere som mottok spørreskjemaet. Valget om å sende forespørsel til styreren ved barnehagen istedenfor å be om epost adressene til barnehagelærerne, og sende spørreskjemaet direkte til disse, ble gjort med en antakelse om at barnehagelærerne muligens ville prioritere en

forespørsel fra styreren fremfor beskjed fra en fremmed student. Samtidig ble denne fremgangsmåten vurdert som praktisk og tidsbesparende for styrerne.

14 styrere ga tilbakemelding om at til sammen 98 barnehagelærere fikk tilsendt spørreskjemaet. Hensikten med at styrerne ga tilbakemelding om antallet barnehagelærere som mottok spørreskjemaet var for å kunne regne svarprosent. Alle styrerne som ikke ga tilbakemelding, ble kontaktet per telefon.

Dette resulterte i at 236 barnehagelærere fikk tilsendt spørreskjemaet. På grunn av det høye smittetrykket av Covid-19, og mange smittetiltak i barnehagene av slo 46 styrere deltakelse i spørreundersøkelsen. Det ble i tillegg sendt en påminnelse om undersøkelsen per epost til styrerne som var positive til å delta i prosjektet. På oversikten over innsendte resultater var det enkelt å se hvor mange respondenter som svarte på spørreundersøkelsen. På denne måten var det mulig å følge med på for eksempel effekten av påminnelser. Siden en til enhver tid visste hvor mange som hadde svart, var det mulig å invitere flere informanter da det var liten respons etter første invitasjon.

På grunn av det lave antallet respondenter ble 72 nye styrere kontaktet med forespørsel om å delta på undersøkelsen. Denne gangen annenhver barnehage på utvalgsrammen. Spørreundersøkelsen ble holdt åpent og tilgjengelig for respondenter i seks uker. Av totalt 355 barnehagelærere som mottok spørreundersøkelsen var det 76 som svarte. Dette gir en svarprosent på 21,4%. Barnehagelærerne i utvalget tilhører barnehagene som ble systematisk trukket fra utvalgsrammen, og der styreren ønsket å dele spørreskjemaet videre. Utfordringen med denne måten å velge ut informanter på var at alle barnehagelærerne ikke fikk lik mulighet når styreren ikke ønsket å dele spørreskjemaet. Om det ville være annerledes dersom alle barnehageansatte ble kontaktet direkte, er ikke lett å vite. Det kan tenkes at dersom en ba om epost adressene til de ansatte, ville svaret være det samme fra styrerne.

Utvalgsstørrelsen for denne studien er generaliserbar for en målpopulasjon på omtrent 100 personer. Størrelsen på gruppen er valgt ut fra tabellen «Sample size, confidence levels and confidence intervals for random samples» i Cohen et al. (2018, s. 206). Målpopulasjonen for studien består av flere tusen barnehagelærere (SSB, 2021). Følgelig ble kravet om generaliserbarhet ikke innfridd og resultatet kan ikke regnes representativt og generaliserbar for målpopulasjonen i de to kommunene utvalget er trukket fra. Ifølge Cohen (2018) bør en ha en tommelfingerregel på minst 30 deltagere på kvantitative studier. Et utvalg under 30 respondenter kan gi lav statistisk styrke (Cohen et al., 2018).

3.5 Statistisk analyse

Under bearbeidelsen av datamaterialet fra spørreundersøkelsen, ble det tatt i bruk en matematisk metode for å trekke ut hovedstrukturene i rådataen. Teknikkene og prinsippene som tas i bruk for å organisere, analysere, presentere og tolke kvantitativ data kalles *deskriptiv statistikk* (Befring, 2007). På grunn av størrelsen på utvalget vil det være begrenset mulighet for å gjennomføre *analytisk statistikk* og generalisering av resultatet er uaktuelt (DeVaus, 2014). Resultatet vil kun gjelde for studiens utvalg. Det var likevel interessant å gjennomføre en korrelasjonsanalyse for noen av variablene.

Variablene i undersøkelsen ble hovedsakelig gjennomført enkeltvis (univariat analyse), og frekvensfordeling i dataene er presentert ved hjelp av tekst og figur. Der det var relevant for forskningsspørsmålene å se på korrelasjon ble det gjennomført bivariat analyse. Korrelasjonskoeffisienten viser hvor sterk samvariasjonen mellom to variabler er. Verdiene for korrelasjonskoeffisienten kan være mellom +1 og -1, der 0 betyr ingen samvariasjon. +1 er sterk positiv samvariasjon og -1 er sterk negativ samvariasjon (Befring, 2007). I sosiale vitenskapsforskning anses en verdi på .30 som relativt sterk (DeVaus, 2014). I dette arbeidet ble de statistiske analysene utført ved hjelp av dataprogrammet Jamovi.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er prinsippene som en forsker tar stilling til under hele forskningsprosessen. Denne vurderingen er en forsikring om hvorvidt resultatet av prosjektet er gyldig og troverdig. *Validitet* dreier seg om sikkerhet om at forskningsmetoden måler det en har hensikt til å måle (Cohen et al., 2018). *Reliabilitet* vurderer om resultatene ville være tilsvarende ved flere målinger. I det følgende beskrives validitetsprinsippet med bakgrunn i Cook og Campbells (1979) validitetssystem. Dette validitetssystemet kan brukes til å kvalitetssikre kausale undersøkelser og består av fire kvalitetskrav: statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Cook og Campbells validitetssystem kan også overføres til ikke-kausalt forskning, som for dette prosjektet.

3.6.1 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvor generaliserbart resultatene vi finner er. Det vil si hvor sikre slutninger vi kan trekke ut av resultatet på spørreskjemaet, og overføre resultatet til målpopulasjonen. Gode strategier i utvelgingsprosessen er en forutsetning for å møte kravet om

ytre validitet. Med et stort og heterogent utvalg, er sjansen større for generalisering. I dette prosjektet ble det gjennomført *systematisk utvelging* av barnehager i to kommuner. Dersom utvalget hadde vært stort nok kunne resultatet bli overført til populasjonen i disse to kommunene. Samtidig er det viktig å være klar over at selv om utvalget er stort, kan det være faktorer som truer den ytre validiteten. En avgjørende faktor som bør tas med i vurderingen i denne sammenheng er om respondentene er representative for målpopulasjonen. Som nevnt tidligere kan den eldre og mest erfarne gruppen være fraværende fra digitale undersøkelser. En kan forsøke å innfri kravet om et representativt utvalg ved å undersøke bakgrunnen til de som ikke deltar. Dette kan gjøres ved å sammenligne bakgrunnsinformasjonen til deltakerne med offentlig informasjon om bakgrunnen til barnehagelærerne ved de aktuelle kommunene. Da svarprosenten ble lav, var det ønskelig å ha et utvalg med god statistisk styrke.

3.6.2 Indre validitet

Indre validitet er aktuell i kausal forskning, der en tar til sikte å se på årsak-virkning sammenhenger. Vurdering av indre validitet innebærer i denne typen forskning å utelukke andre faktorer som kan påvirke resultatet. Eksempler på slike uforutsette faktorer kan være fysisk eller psykologisk modning hos deltakerne, frafall og ulik instrumentering av testmaterialet. Andre trusler kan være historiske forklaringer, det vil si at det er uforutsatte hendelser i omgivelsene som påvirker resultatet. Et eksempel på en uforutsatt historisk hendelse kan være endringer i reformer. Det kan også være utfordrende å konkludere med hva som er årsak og virkning (Lund, 2002). Selv om dette prosjektet er en ikke-eksperimentell forskning var det interessant å se på sammenhengen mellom ulike variabler, som for eksempel variablene *behov for mer kompetanse* og *erfaring i barnehagen*. En kan ikke trekke en sikker konklusjon i en ikke-eksperimentell undersøkelse, men en kan vurdere ulike tolkninger og eliminere alternativer. På denne måten kan en styrke tilliten til den gjenværende tolkningen (Kleven, 2002)

3.6.3 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om hvor gode de statistiske modellene er som forutsetning for å trekke oppriktige slutninger. Trusler mot statistisk validitet kan for det første være brudd på statistiske forutsetninger som for eksempel kravet om normalitet i utvalget. En annen trussel er lav statistisk styrke, som kan være et resultat av for eksempel et lite utvalg (Lund, 2002). Undersøkelsens utvalgsstørrelse er over det som er minstekravet for å oppnå god nok statistisk styrke. En annen trussel er dårlig test- eller målingsreliabilitet som kan redusere statistisk styrke. Dette beskrives nærmere i avsnittet om reliabilitet.

3.6.4 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om hvor gode våre begrepsoperasjonaliseringer er. Måler vi det vi ønsker å måle med spørreskjemaet (Kleven, 2002). Spørreskjemaet tar til sikte å besvare problemstillingen, *hva er barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn?* Kompetanse er et abstrakt begrep. Ved begrepsoperasjonaliseringer benytter en ulike indikatorer som kan være med å gi svar på fenomenet. I spørreundersøkelsen er spørsmål 3.1 til 3.15 blitt vurdert som hensiktsmessige indikatorer for kompetanse om språklige utfordringer. Det å ha kunnskap om faresignalene som er avgjørende tegn på språklige utfordringer hos flerspråklige barn, er valgt ut som indikatorer for å besvare problemstillingen. Valg av indikatorene er gjort med bakgrunn i teori som er beskrevet i teoridelen tidligere. I tillegg til indikatorene gir de siste spørsmålene rom for refleksjon over egen kunnskap og behov for kunnskap. Her er kunnskap relatert til å fange opp barn med språklige utfordringer og tilrettelegging.

Trusler mot begrepsvaliditeten kan deles i to kategorier - *tilfeldige målingsfeil* og *systematiske målingsfeil* (Kleven, 2002). Tilfeldige målingsfeil oppstår på samme måte som ved flaks og uflaks. En barnehagelærer som misforstår et spørsmål og svarer ukorrekt kan påvirke undersøkelsens reliabilitet. Imidlertid kan slike feil bli ubetydelige i store utvalg der de jevner seg ut (Kleven, 2002). Systematiske feil kan oppstå på grunn av feil i måleinstrumentet. I dette tilfellet kan det være feil på den måten spørsmålene er stilt på. Dette kan gi et misvisende resultat i forhold til hensikten med undersøkelsen. For brede eller for smale operasjonaliseringer kan henholdsvis føre til overrepresentasjon og underrepresentasjon. Irrelevante indikatorer kan også forstyrre resultatet (Kleven, 2002). I denne undersøkelsen ble innledninger benyttet for å avklare relevante begreper som *flerspråklighet* og *språklige utfordringer*. Faguttrykk kan føre til misoppfatninger og true begrepsvaliditeten i slike undersøkelser. Ved grundig teoretisk tenkning kan en forsøke å imøtekomme disse truslene.

3.6.5 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning handler om hvilken grad data er fri for målingsfeil (Kleven, 2002). Det vil si hvor nøyaktig eller konsistent målingsmaterialet er. Det er en forutsetning at spørreskjemaet er reliabelt for å kunne trekke valide slutninger i denne undersøkelsens tilfelle. Gjentatte målinger som gir det samme resultatet vil gi god reliabilitet (DeVaus, 2014). En måte å møte trusselen mot reliabilitet på er å ha test-retest. Ved å teste en gruppe på nytt kan en se om resultatene er stabile (Kleven, 2002). I denne undersøkelsen ble ikke dette gjennomført. Pilottesting av spørreskjemaet med en barnehagelærer, var med på å revidere spørreskjemaet.

Flere spørsmål om samme tema ble inkludert som følge av denne piloteringen. Dette er også et av tiltakene for å redusere målefeil, nemlig å øke antall spørsmål som skal måle det samme (Kleven, 2002).

3.6.6 Etiske hensyn

God forskningsetikk handler om å sørge for god kvalitet på studien, i tillegg til å bidra til å styrke respekten for gruppene og tjenestene som forskningen skal tjene (Befring, 2002). Detaljerte retningslinjer for vitenskapelig forskning er tilgjengelig hos *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2021). God forskningsetikk stiller krav om *informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av data*. I denne undersøkelsen var disse normene grunnleggende. Barnehagelærerne mottok et informasjonsskriv sammen med spørreundersøkelsen (Vedlegg 1). Informasjonsskrivet forsikret informantene om at de nevnte forskningsetiske normene ble ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen, og ga sitt samtykke ved å delta på undersøkelsen. Informantene fikk også vite studiens formål, innhold samt informasjon om studentens og veilederens kontaktopplysninger, i tilfelle de hadde behov for mer informasjon. Prosjektet ble meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Vedlegg 3).

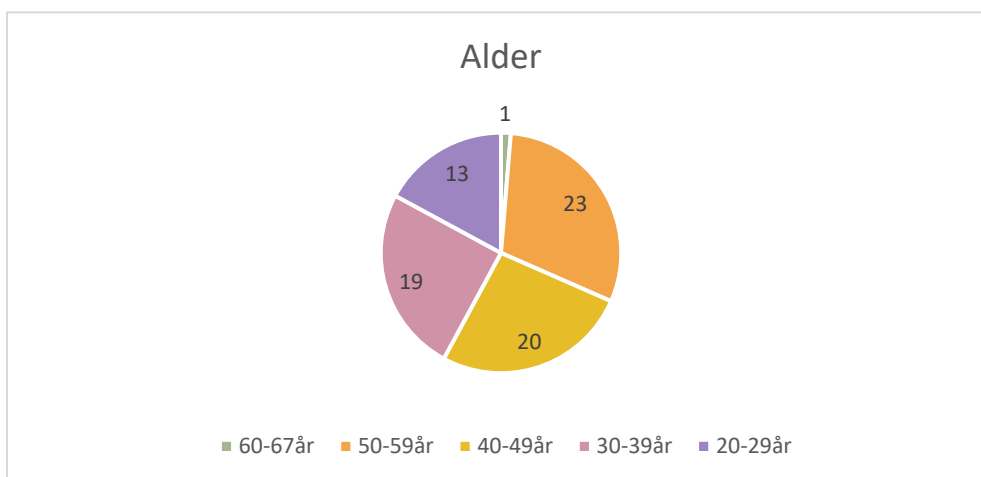
Denne studien krever i tillegg varsomhet siden en profesjons kunnskap i et emne skal studeres. Denne synsvinkelen var gjennomgående vurderingsgrunnlag i hele prosessen, fra utforming av informasjonsskriv og spørreskjemaet til presentasjon av resultater. Et viktig mål i utformingen av spørreskjemaet var at innholdet skulle være relevant og konstruktivt, og at det å besvare ga opplevelsen av å gjengi et passende bilde av yrkeshverdagen deres. Forskningsinteressen, altså ønsket om å studere og få informasjon om barnehagelærernes kompetanse om flerspråklige utfordringer, skulle ikke fremstå som skeptisk og vurderende. Et åpent og undrende perspektiv var fokuset i spørsmålene i spørreskjemaet.

4 Resultater

I dette kapittelet blir resultatene basert på informantenes svar presentert ved hjelp av tekst og diagrammer. Resultatene blir presentert i hovedkategoriene; *bakgrunnsinformasjon, utdanning, kartlegging/observasjon og opplevelse av egen kompetanse*. På grunn av størrelsen på utvalget vil både antallet og prosentandelen presenteres. Dette valget er tatt for å unngå å gi leseren et upresist inntrykk ved å kun presentere prosenter.

4.1 Bakgrunnsinformasjon om utvalget

I figur 4.1 vises aldersfordelingen i utvalget. Svarene viser at det er variasjon i alder hos respondentene, mellom 20 og 59 år.



Figur 4.1: Respondentenes aldersfordeling

Kun én (2%) respondent er mellom 60-67 år. Det er flest barnehagelærere (30%) i aldersgruppen 50-59 år. Omtrent like mange (26%) er mellom 40-49 år. 25% av respondentene er mellom 30-39 år og 17% er mellom 20-29 år.

4.1.1 Erfaring

Av 76 barnehagelærere oppga 23 (30%), at de har 0-5 års erfaring. 12 (16%) har 6-10 års erfaring og 12 (16%) med 11-15 års erfaring som barnehagelærer. 30 (40%) barnehagelærere har mer enn 15 års erfaring. Henholdsvis 42% og 40% jobber i småbarns- (0-3 år), og storebarnsavdeling (3-6 år). En stor andel av pedagogene (87%) oppga at de ikke har spesialpedagogisk utdanning.

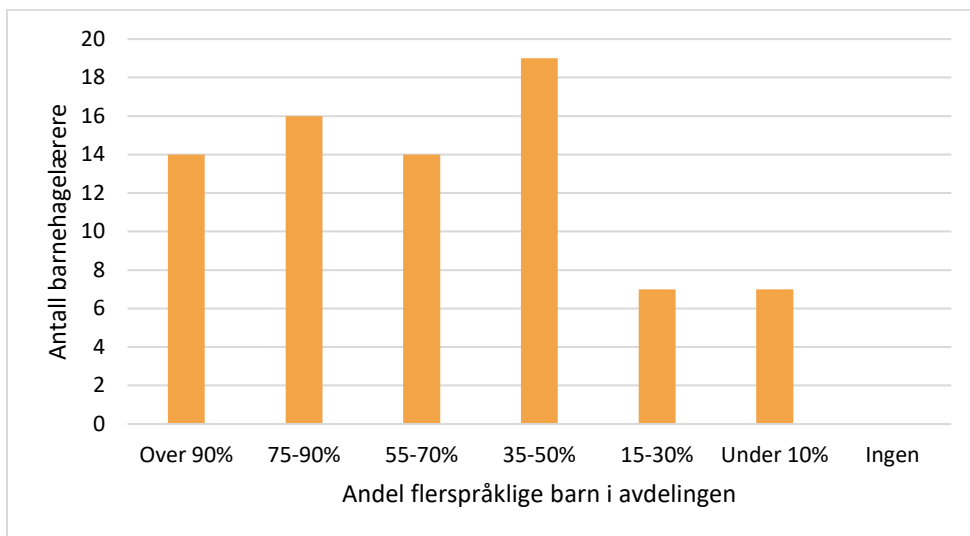
Svarene på spørsmålet om hvor lenge barnehagelærerne har jobbet med flerspråklige barn i barnehagen viser at 19 (26%) barnehagelærere har jobbet mellom 0-5 år med flerspråklige barn. Omtrent like mange, 18 (24%) har jobbet mellom 6-10 år. 13 (18%) barnehagelærere har jobbet

mellom 11-15 år med flerspråklige barn, mens 24 (32%) rapporterer at de har over 15 års erfaring med flerspråklige barn i barnehagen.

Utvalgets alder og arbeidserfaring er variert, og det er ingen grupper som er tydelig overrepresentert. En liten andel har spesialpedagogisk utdanning.

4.1.2 Flerspråklige barn i avdelingen

Figur 4.2 viser at det er noe variasjon i andel flerspråklige barn i avdelingene barnehagelærerne jobber ved.



Figur 4.2: Andel flerspråklige barn i avdelingen

Omtrentlige verdier ble ansett som tilstrekkelige måleverdier i dette spørsmålet, med en antagelse om at de færreste sitter med informasjon om presis prosentfordeling av flerspråklige og enspråklige barn i avdelingen. Imidlertid burde det vært presisert på spørreskjemaet at respondentene skulle enten runde opp eller ned dersom de faktisk visste korrekt prosentandel. Et alternativ kunne vært at svaralternativene på spørreskjemaet inkluderte alle mulige prosentfordelinger. Rundt 60% (44) av barnehagelærerne rapporterer at det er over 55% flerspråklige barn i avdelingen deres. Omtrent 9% av barnehagelærerne svarte at det er under 10% av barnegruppen som er flerspråklige.

4.1.3 Språklige utfordringer hos flerspråklige barn som tema på personalmøter

På dette spørsmålet svarte respondentene hvor ofte de har språklige utfordringer hos flerspråklige barn som tema på personalmøtene. Her viser resultatet at 49% (37) pedagoger sier at de ofte – månedlig, har det som tema på møtene. 1% (1) rapporterer at de svært ofte – ukentlig har dette temaet på personalmøtet. 20% (15) mener at de sjelden – en gang i halvåret, har temaet på agendaen. 18% (14) sier at de svært sjelden – en gang i året, har dette som tema på personalmøtet. 12% (9) sier at de aldri har språklige utfordringer hos flerspråklige barn som tema på personalmøter.

Å se på en eventuell samvariasjon mellom variablene *andel flerspråklige i avdelingen* og *grad av fokus på flerspråklighet på personalmøter* kan være relevant for forskningsspørsmålet som tar til sikte å undersøke barnehagelærernes kompetanse i flerspråklige utfordringer. Fokus på flerspråklighet på personalmøter kan være en av faktorene som bidrar til kompetanseøkning blant barnehagelærere.

Korrelasjonsanalysen av variablene viser at det er moderat samvariasjon mellom variablene ($\rho = .241$), og resultatet er statistisk signifikant (.036). Det vil si at det er noe sannsynlighet for at grad av fokus på flerspråklige barn med språklige utfordringer i personalmøtene samvarierer med andel flerspråklige i avdelingen.

4.2 Utdanning

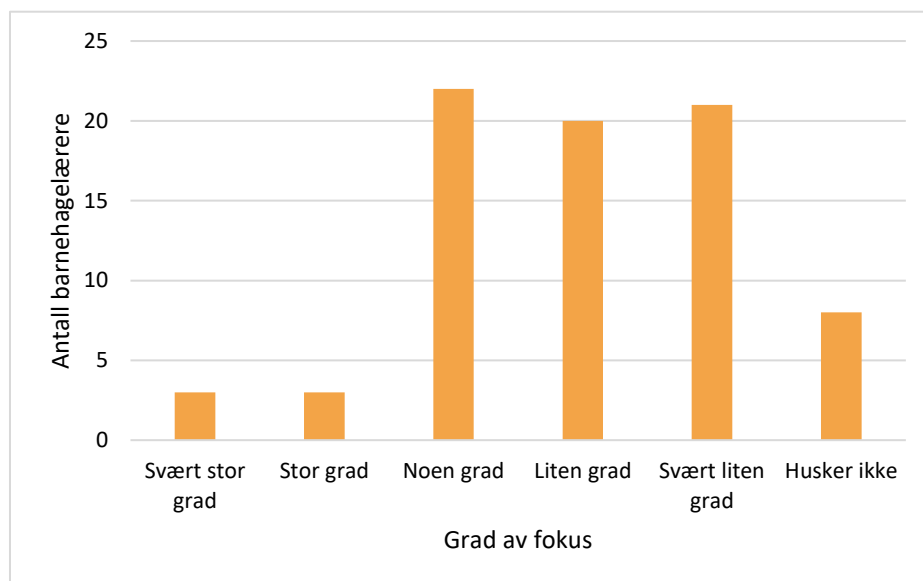
4.2.1 Flerspråklighet i utdannelsen

Denne delen handler om hvor stort fokus det var på språklige utfordringer hos flerspråklige barn i utdannelsen til pedagogene. Problemstillingen for denne studien undersøker barnehagelærernes opplevelse av kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn. Disse spørsmålene er relevante for problemstillingen, da målet er å undersøke respondentenes opplevelse av hvor godt utdanningen rustet dem med kunnskap og kompetanse i temaet. Som tidligere vist har en god andel av barnehagelærerne over 15 års erfaring, følgelig kan det tenkes at blir det vanskelig å huske tilbake til studietiden. Vi kan se at rundt 20% av barnehagelærerne rapporterer at de ikke husker. Litt over halvparten (59%) av respondentene har hatt pensum om flerspråklighet, mens 21% rapporterer at de ikke hadde pensum om temaet.

Når det gjelder hvor stor del av pensumet i utdannelsen som omhandlet språklige utfordringer hos flerspråklige barn, svarer 21% (16) av barnehagelærerne at det var omtrent 30%. 30% (23) mener at det var under 10% og 15% (11) av barnehagelærerne rapporterer at de ikke hadde noe pensum om temaet. 1 av pedagogene mener at over 50% av pensum omhandlet språklige utfordringer hos flerspråklige barn, mens 26 (34%) pedagoger ikke husker.

4.2.1.1 Fokus på språklige utfordringer hos flerspråklige barn i utdannelsen

Figur 4.3 viser hvor stort fokus det var på flerspråklige barns språklige utfordringer i utdannelsen.

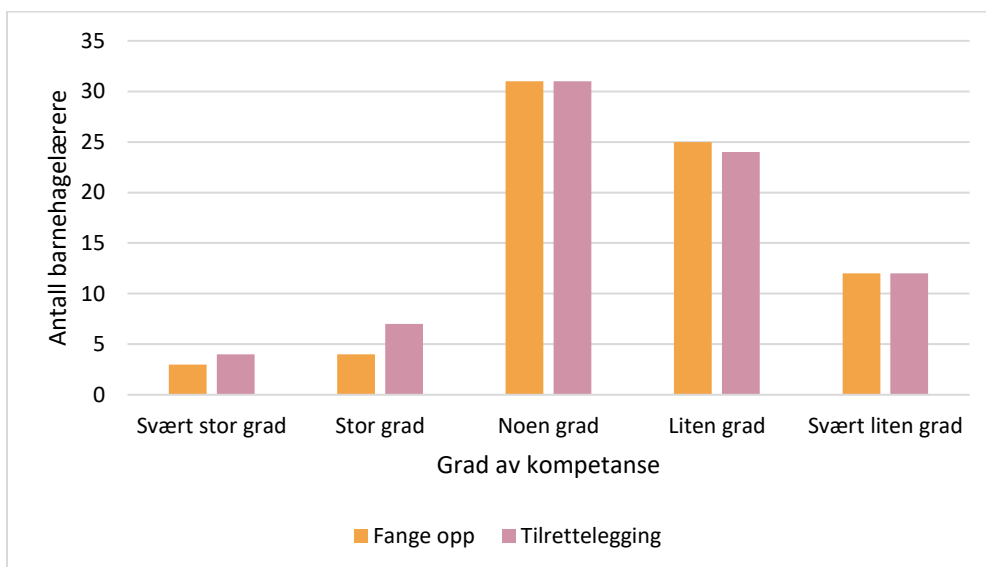


Figur 4.3: Barnehagelærernes opplevelse av fokus på språklige utfordringer hos flerspråklige barn, i utdannelsen

Dersom ytterpunktene slås sammen og vi ser på tre verdier istedenfor fem, kan vi få et bedre inntrykk av om opplevelsen av fokus på temaet var stort eller lite. 54% (41) av pedagogene opplevde at det var liten eller svært liten grad av fokus på temaet. 29% (22) sier at de opplevde noen grad av fokus, mens 7% (5) av barnehagelærerne mener at det var stort eller svært stort fokus på språklige utfordringer hos flerspråklige barn i utdannelsen deres. 10% (8) husker ikke.

4.2.1.2 Opplevelse av tilegnet kompetanse i utdannelsen til å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn

To av forskningsspørsmålene for studien handler om barnehagelærernes opplevelse av kompetanse til å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer. Spørsmålene som omhandler kompetanse til å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer er slått sammen og presentert i figur 4.4. På denne måten kan en visuelt se at barnehagelærerne opplever lik grad av kompetansetilegnelse i utdannelsen, når det gjelder å fange opp og å tilrettelegge for.



Figur 4.4: Barnehagelærernes opplevelse av grad av kompetanse til å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer, tilegnet i utdannelsen.

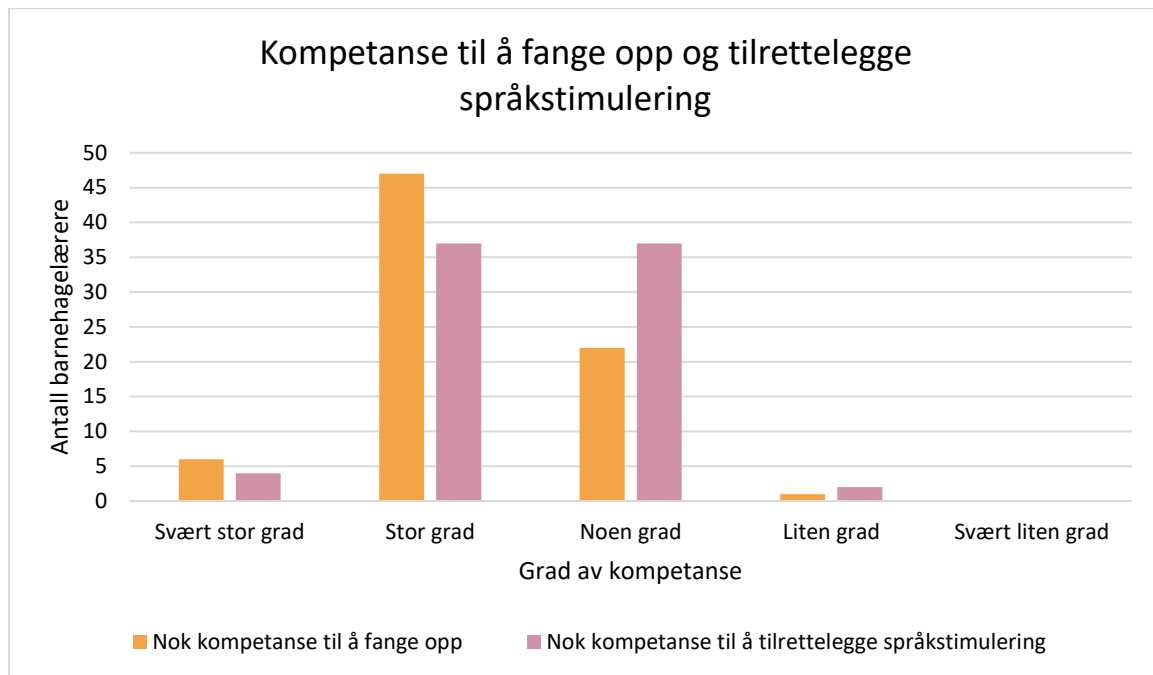
Figur 4.4 viser at omtrent 48% av barnehagelærere mener utdannelsen ga dem liten eller svært liten grad av kompetanse til å oppdage og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer. Rundt 41% av pedagogene mener at de fikk kompetanse i noen grad. 9% av pedagogene rapporterer at de fikk kompetanse i stor eller svært stor grad til å fange opp og 15% sier at de fikk kompetanse i stor eller svært stor grad til å tilrettelegge for.

4.2.2 Kompetanseheving etter utdannelsen

Etter endt utdanning har 38,2% av barnehagelærerne deltatt i kompetanseheving om språklige utfordringer hos flerspråklige barn. Kursene varierer i omfang, og er alt fra dagskurs til lengre studier på universitetsnivå.

4.3 Opplevelse av egen kompetanse

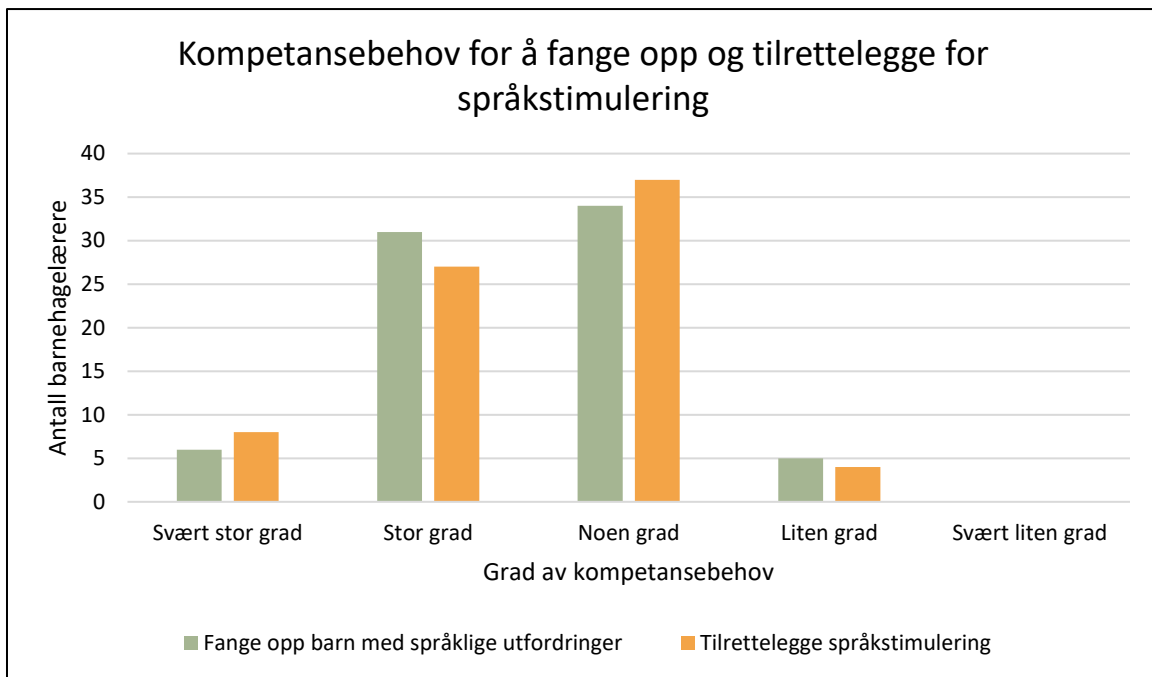
Denne delen undersøker barnehagelærernes opplevelse av kompetanse til å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer i undersøkelsestidspunktet. Igjen presenteres resultatene på disse to spørsmålene i samme figur. På denne måten kan svarene ses opp imot hverandre.



Figur 4.5: Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse til å fange opp og tilrettelegge for språkstimulering, for flerspråklige barn med språklige utfordringer.

I figur 4.5 vises barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse. Godt over halvparten (70%) opplever at de har svært stor og stor grad av kompetanse til å fange opp. Rundt halvparten (54%) av utvalget opplever svært stor og stor grad av kompetanse til å tilrettelegge for språkstimulering for flerspråklige barn med språklige utfordringer. 29% av pedagogene opplever at de har delvis kompetanse til å fange opp, og 49% mener de har delvis kompetanse til å tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer. 1-2% barnehagelærer opplever liten grad av kompetanse for å oppdage og tilrettelegge for disse barna.

Helt til slutt presenteres barnehagelærernes kompetansebehov for å oppdage og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer, i figur 4.6

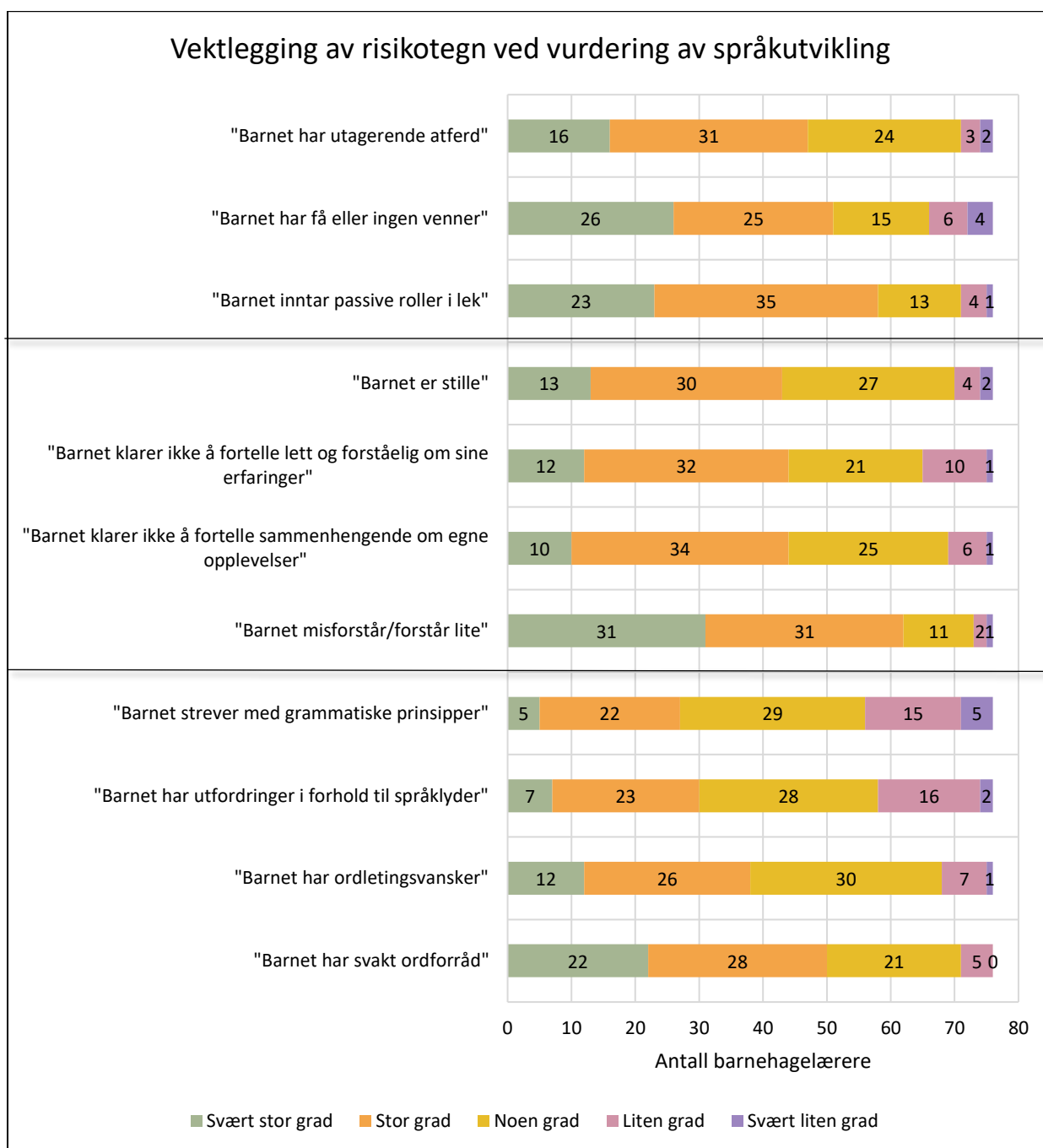


Figur 4.6: Barnehagelærernes kompetansebehov for å fange opp og tilrettelegge for språkstimulering, for flerspråklige barn med språklige utfordringer

Omtrent halvparten rapporterer stort kompetansebehov til å både fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer. Rundt halvparten opplever kompetansebehov i noen grad og 5-6% opplever liten grad av kompetansebehov for å oppdage flerspråklige barn med språklige utfordringer og tilrettelegge for disse.

4.4 Kartlegging og observasjon

Denne delen av spørreskjemaet handler om i hvor stor grad ulike kjennetegn for språklige utfordringer blir vektlagt i vurderingen av barnets språkutvikling, og hvilke kartleggingsverktøy som blir benyttet i dette arbeidet. Disse resultatene er relevante for forskningsspørsmålene som tar til sikte å undersøke hvordan barnehagelærere fanger opp flerspråklige barn med språklige utfordringer. I første del skal barnehagelærerne ta stilling til 11 påstander med mulige kjennetegn på språklige utfordringer.

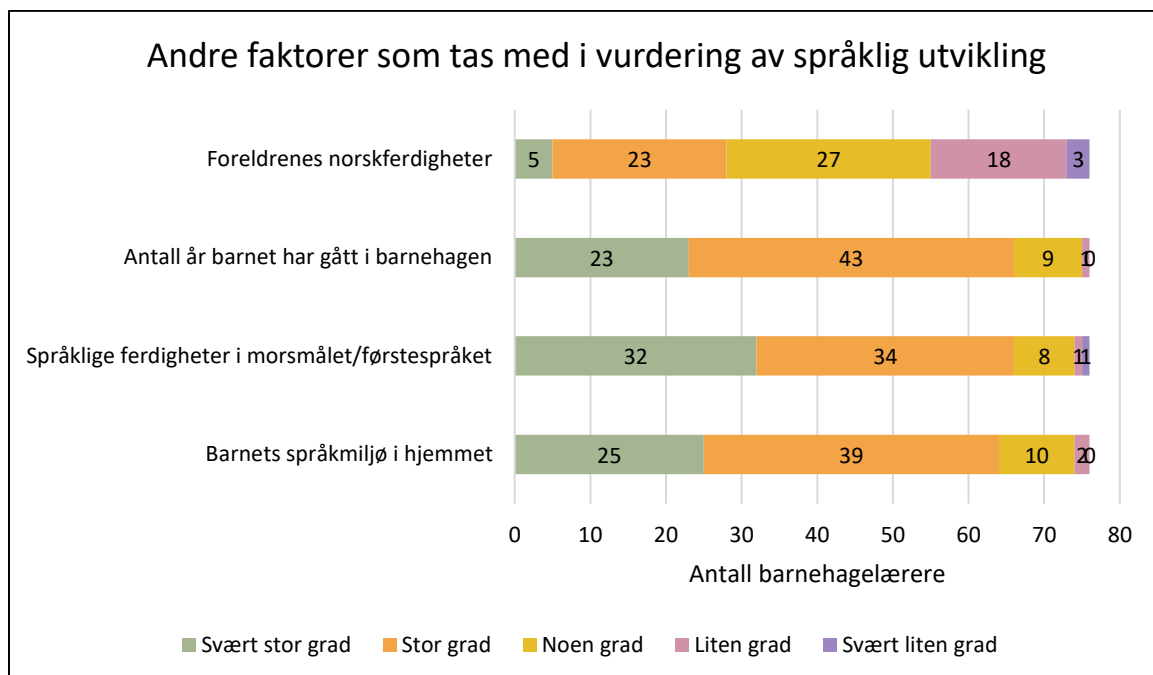


Figur 4.7: Vektlegging av risikotegn ved vurdering av flerspråklige barns språkutvikling

Figur 4.7 viser alle påstandene for å gi bedre totalinntrykk av hvilke kjennetegn barnehagelærerne vektlegger mest. Samtidig er påstandene kategorisert, der de tre første handler om barnets sosiale ferdigheter. De fire neste påstandene vurderer barnets ekspressive ferdigheter – bruken av språket, og de fire siste påstandene handler om språkets form- og innholdsside.

Av disse påstandene oppfatter barnehagelærerne *misforståelser og at barnet forstår lite* som et sterkt kjennetegn på språklige utfordringer. 62 (82%) barnehagelærere har svart at de vurderer dette kjennetegnet i stor eller svært stor grad. Andre tegn på språklige utfordringer som de fleste barnehagelærerne i utvalget vektlegger er i kategorien, *sosiale ferdigheter*. Når det gjelder utfordringer i forhold til språkets formside, er det svært variert hvor mye barnehagelærerne vektlegger disse kjennetegnene i sin vurdering av flerspråklig utvikling.

Figur 4.8 viser andre faktorer som barnehagelærerne inkluderer i vurderingen av barnets flerspråklige utvikling.



Figur 4.8: Andre faktorer som inkluderes i vurderingen av språklig utvikling hos flerspråklige barn.

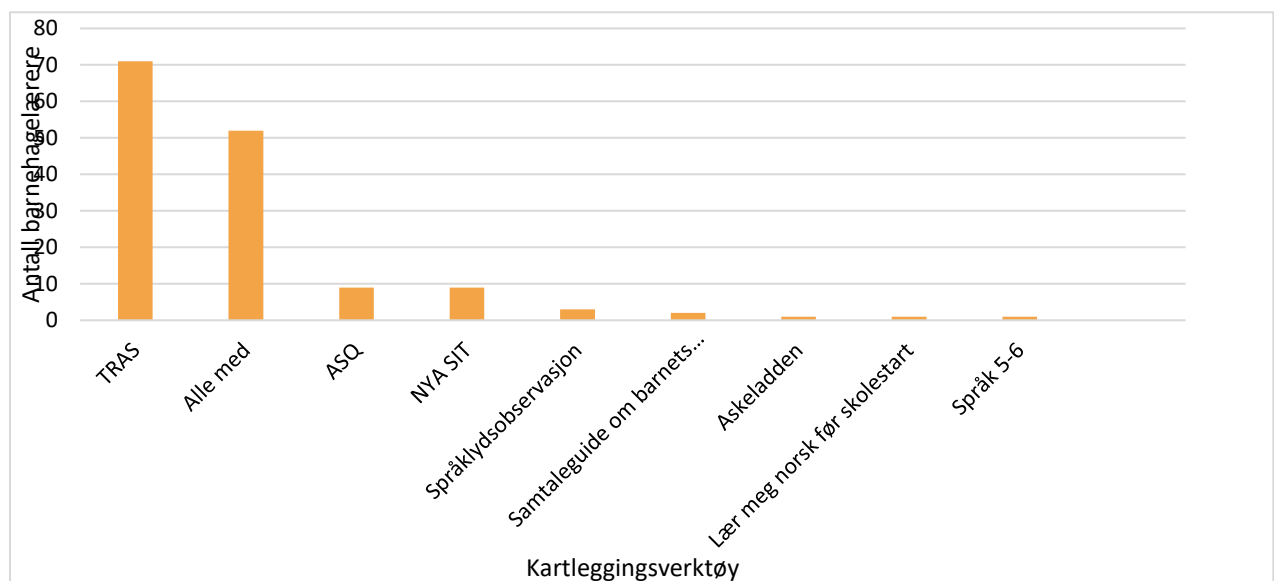
Det er stor enighet blant utvalget om tre av faktorene som bør tas med i vurderingen av flerspråklig utvikling. Disse tre faktorene er: *antall år barnet har gått i barnehagen*, *barnets språklige ferdigheter på morsmålet/førstespråket* og *barnets språkmiljø i hjemmet*. Det er

variasjon i svarene når det gjelder i hvor stor grad *foreldrenes norskferdigheter*, bør tas med i vurderingen.

4.4.1 Kartleggingsverktøy

I tillegg til kjennetegn på språklige utfordringer inkluderer barnehagelærerne kartleggingsverktøy i vurderingen av språkutvikling hos flerspråklige barn. Spørsmålet om barnehagen har rutiner for kartlegging av språklige utfordringer viser at de fleste (88 %) kan bekrefte at de har rutiner for dette. I det følgende presenteres hvilke barn som blir kartlagt eller observert i barnehagene. Deretter vises en oversikt over hvilke kartleggingsverktøy som blir brukt i vurderingsarbeidet, og pedagogenes opplevelse om hvor godt egnet de mener verktøyet er for å vurdere flerspråklige barn. Barnehagelærerne blir også spurt om de har behov for et verktøy som er tilpasset flerspråklige barn.

Figur 4.9 viser en oversikt over kartleggingsverktøyene som blir brukt ved vurdering av flerspråklig utvikling.



Figur 4.9: Kartleggingsverktøy som tas i bruk ved vurdering av språklig utvikling hos flerspråklige barn.

På dette spørsmålet har barnehagelærerne krysset av for alle verktøy de tar i bruk. Omtrent alle (93%) svarer at de bruker TRAS. 68% bruker Alle med. Når det gjelder hvor godt egnet barnehagelærerne opplever kartleggingsverktøyet deres er for å vurdere flerspråklig utvikling, sier halvparten (38) at verktøyet er delvis egnet. Til sammen 34% (26) mener at verktøyet deres

er svært godt eller godt egnet, og 16% (12) sier at verktøyet er lite eller ikke egnet for å vurdere flerspråklig utvikling.

4.4.2 Kartlegging av flerspråklige barn

En stor andel av barnehagelærerne (74%) rapporterer at de kartlegger barn som er valgt ut etter behovsvurdering fra personalet eller foreldre. 16% sier at de kartlegger barn på bestemte alderstrinn. Av de som har brukt muligheten for å gi en mer utfyllende kommentar, kan en se at dette gjelder hovedsakelig 2- og 4 åringene i barnehagen. 11% rapporterer at alle flerspråklige barn blir kartlagt. Rundt 13% sier at de har andre kriterier for hvilke barn som blir kartlagt eller observert. På de utfyllende svarene har flere skrevet at alle barn i barnehagen blir kartlagt.

Spørsmålet om barnehagelærernes behov for tilpasset kartleggingsverktøy viser at 62% av respondentene har behov for et tilpasset verktøy. 17% har ikke behov for et tilpasset kartleggingsverktøy, mens 21% svarer at de ikke vet.

4.5 Korrelasjon

I denne delen presenteres korrelasjoner mellom variabler som er hensiktsmessig å undersøke i forhold til forskningsspørsmålene. Som nevnt tidligere anses Spearman's Rho korrelasjon på (+/-) .30 som relativt sterkt i vitenskapelig forskning. Det vanligste er å sette signifikansnivået til 5%. Det vil si en p.verdi over .05, viser stor sannsynlighet for at det observerte resultatet er ukorrekt.

Tabell 4.1 Spearman's korrelasjonsmatrise- om opplevelse av kompetanse til å fange opp, opplevelse av kompetanse til å tilrettelegge, arbeidserfaring med flerspråklige barn i antall år, andel flerspråklige barn i avdelingen, opplevelse av kompetansebehov for å fange opp og opplevelse av kompetansebehov til å tilrettelegge.

Variabler	1	2	3	4	5	6
<i>1. Opplevelse av kompetanse til å fange opp</i>						
<i>2. Opplevelse av kompetanse til å tilrettelegge</i>						
	.537*					
	<i>p= < .001</i>					
<i>3. Jobbet i antall år med flerspråklige barn</i>						
	.234*	.186	-	-	-.069	-.014
	<i>p= .044</i>	<i>p= .112</i>			<i>p= .558</i>	<i>p= .908</i>
<i>4. Andel flerspråklige barn i avdelingen</i>						
	.181	.131	-	-	.105	-.024
	<i>p= .117</i>	<i>p= .259</i>			<i>p= .366</i>	<i>p= .840</i>
<i>5. Opplevelse av kompetansebehov for å fange opp</i>						
<i>6. Opplevelse av kompetansebehov til å tilrettelegge</i>						

**Korrelasjonen er statistisk signifikant på 5% nivå*

Tabell 4.1 viser statistisk signifikant og sterk korrelasjon mellom variablene *opplevelse av grad av kompetanse til å fange opp* og *opplevelse av grad av kompetanse til å tilrettelegge*. Det vil si at det er en tydelig sammenheng mellom opplevelse av kompetanse til å fange opp barn med språklige utfordringer og opplevelse av kompetanse til å tilrettelegge språkstimulerende aktiviteter for disse barna.

Tabellen viser statistisk signifikant moderat korrelasjon mellom variablene *jobbet i antall år med flerspråklige barn* og *opplevelse av grad av kompetanse til å fange opp*. Det er derimot ikke statistisk signifikant korrelasjon mellom variablene *andel flerspråklige barn i avdelingen* og *opplevelse av grad av kompetanse til å fange opp*. Dette viser at arbeidserfaring i antall år samvarierer med opplevelse av kompetanse til å fange opp flerspråklige barn med språklige utfordringer. Andel flerspråklige barn i avdelingen sier ingenting i dette tilfelle om barnehagelærernes opplevelse av kompetanse til å fange opp barn med språklige utfordringer.

For de andre variablene i matrisen viser tabellen ingen statistisk signifikant samvariasjon. Disse variablene blir inkludert i drøftingen med alternative tolkninger.

5 Drøfting

I denne delen drøftes resultatene som ble presentert i foregående kapittel opp mot forskningsspørsmålene, i lys av tidligere presentert teori og forskning. Deretter oppsummeres dette for å besvare problemstillingen for masteroppgaven. Til slutt drøftes oppgavens begrensninger i lys av validitets- og reliabilitetsspørsmål.

De fire forskningsspørsmålene for oppgaven er:

1. *Hva er barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse til å fange opp flerspråklige barn med språklige utfordringer?*
2. *Hva er barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse til å tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer?*
3. *Hvilke kjennetegn vektlegger barnehagelærere i sin vurdering av språklige utfordringer hos flerspråklige barn?*
4. *Hvilke kartleggingsverktøy tar barnehagelærere i bruk i vurdering av språklige utfordringer hos flerspråklige barn?*

5.1 Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse

5.1.1 Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse til å fange opp flerspråklige barn med språklige utfordringer.

Barnehagelærernes opplevelse av om utdannelsen rustet dem godt nok til å fange opp, viser at en stor andel av utvalget opplever at utdannelsen ga svært liten eller liten grad av kompetanse, og at det var liten eller svært liten grad av fokus på emnet i utdannelsen. 7% av utvalget opplevde at det var stor eller svært stor grad av fokus på flerspråklig utfordringer. Disse resultatene kan støtte konklusjonen Andersen og hennes kollegaer gjorde i den nasjonale undersøkelsen i 2011. I denne undersøkelsen kritiserte forskerne utdanningsinstitusjonenes manglende fokus på flerspråklighet. Temaet flerspråklighet fikk mer sentral plass i forskrift om rammeplan i barnehagelærerutdannelsen (Kunnskapsdepartementet, 2012). Da en stor andel av denne studiens utvalg tok utdannelsen for over 15 år siden, kan opplevelsen av manglende fokus forklares med utdanningens innhold før endringene. Til tross for opplevelsen av manglende grad av kompetanse etter utdannelsen, opplever en stor andel av barnehagelærerne i utvalget at de besitter god nok kompetanse i dag. Dette samsvarer ikke med synteserapporten som viste manglende kompetanse blant barnehagelærerne når det gjaldt flerkulturell pedagogikk og

andrespråksdidaktikk (Sandvik et al., 2014). Synteserapporten tok utgangspunkt i omfattende skandinaviske survey undersøkelser. Utvalgets store andel med godt erfarne barnehagelærere kan være en mulig forklaring på opplevelse av god nok kompetanse innenfor temaet.

Korrelasjonsanalysen som undersøkte grad av samvarians mellom *opplevelsen av kompetanse til å fange opp og antall års erfaring med flerspråklige barn*, viste en statistisk signifikant moderat korrelasjon. I tillegg viser den øvrige analysen at 38,2% av respondentene har hatt videreutdanning i variert grad, innenfor emnet. Dette kan tyde på at erfaring og videreutdanning er viktige faktorer i barnehagelærernes kompetanseutvikling. Alstads (2013) funn i doktorgradsavhandlingen er i tråd med denne tolkningen. Hun gjennomførte en kasestudie av tre barnehagelærers andrespråksdidaktiske praksiser, og fant at barnehagelærernes praktiske ferdigheter i andrespråksdidaktikk var basert på erfaringsbasert kunnskap. Da var det interessant å undersøke hvor mye fokus det er på flerspråklige utfordringer på personalmøtene i barnehagene som respondentene jobber i. Det kan tenkes at personalmøtene er viktige for å sette søkelys på temaet, skape en felles forståelse av språklige utfordringer hos flerspråklige barn, og ikke minst dele pedagogisk og didaktisk erfaring. 60% av barnehagelærerne rapporterer at over halvparten av barnegruppen består av flerspråklige barn. Likevel sier 38% av pedagogene i utvalget at de sjelden, svært sjelden eller aldri har flerspråklighet som tema på personalmøtene. Dette kan tyde på at det er manglende felles fokus på et kjent og relevant tema i barnehagene. Muligheten for å dele nyttige erfaringer som er byggesteinene i kompetansen til denne studiens utvalg, faller bort for mange av barnehagelærerne på denne måten. Samtidig viste korrelasjonsanalysen at fokus på flerspråklige utfordringer som tema på personalmøtene øker med andel flerspråklige i barnehagen. Dette betyr at i barnehagene med lav andel flerspråklige barn, blir språklige utfordringer sjelden eller aldri tatt opp som tema. I disse barnehagene kan det tenkes at det ikke er felles rutiner for systematisk arbeid med språkstimulering. Det vil være opp til hver enkel barnehagelærer å utvikle kompetanse i temaet, og muligheten for å dele erfaringer og kunnskap blir på denne måten redusert. Det kan være en fordel å bygge felles forståelse av språklige utfordringer hos flerspråklige barn, og utvikle systematiske arbeidsmåter og oppfølging av disse barna. Da kan det være hensiktsmessig at styrerne i barnehagene tar like mye ansvar som barnehagelærerne når det gjelder å følge opp det systematiske arbeidet.

Spørsmålene som omhandlet barnehagelærernes behov for kompetanse, viser at selv om en høy andel svarer at de har god nok kompetanse, er det fortsatt et stort behov. Korrelasjonsanalysen som undersøkte eventuell samvarians mellom variablene *behov for kompetanse til å fange opp*

og *antall års erfaring*, var ikke statistisk signifikant. Studiens utvalgsstørrelse kan være med på å forklare manglende statistisk signifikans. En annen tolkning av manglende samvarians kan være at uavhengig av erfaringsgrad, opplever barnehagelærerne i utvalget kompetansebehov. Dette samsvarer med synteserapporten som avdekket manglende kompetanse blant barnehagelærerne når det gjaldt flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk (Sandvik et al., 2014). Synteserapporten inkluderte surveyundersøkelser som undersøkte personalets kompetanse i forhold til arbeid med flerspråklige barn. Resultater på OECDs undersøkelse blant norske barnehageansatte viste lignende resultater (Gjerustad et al., 2020). De tre områdene som barnehageansatte i OECDs undersøkelse opplevde mer kompetansebehov i var: arbeid med tospråklige barn, arbeid med barn med ulik bakgrunn og arbeid med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp.

5.1.2 Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse til å tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer.

Korrelasjonsanalysen av variablene *barnehagelærernes opplevelse av kompetanse til å fange opp* og *barnehagelærernes opplevelse av kompetanse til å tilrettelegge*, viser en statistisk signifikant sterk korrelasjon. Det vil si at det er tydelig sammenheng mellom opplevelsen av kompetanse til å fange opp og opplevelsen av kompetanse til å tilrettelegge for barnehagelærerne i dette utvalget. Både det å fange opp og det å tilrettelegge språkstimulering handler om å ha god kunnskap om flerspråklige utfordringer. Dersom en har god kunnskap om hvilke språklige utfordringer som er vanlige for de flerspråklige barna, blir det lettere å identifisere utfordringene. På denne måten blir det mulig å sette i gang målrettede tiltak. Systematiske opplegg av god kvalitet i barnehagen, er betydningsfull for barn som har språklige utfordringer (Egeberg, 2012; Hulme et al., 2020). Den pedagogiske innsatsen har dokumenterte effekter for både en- og flerspråklige barn (Lekhal et al., 2011). En liten andel av barnehagelærerne i denne studiens utvalg, opplever at de fikk nok kompetanse til å tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer i sin utdanning. Spørsmålet som omhandlet opplevelse av kompetanse i dag, viser at rundt halvparten av dette utvalget opplever god nok kompetanse, mens resten opplever delvis kompetanse til å tilrettelegge språkstimulerende aktiviteter for flerspråklige barn med språklige utfordringer. Disse resultatene kan tyde på at erfaring og videreutdanning har hatt betydning for kompetansen til å tilrettelegge språkstimulerende aktiviteter i barnehagen. Denne sammenheng ble undersøkt med en korrelasjonsanalyse av variablene: *barnehagelærernes opplevelse av kompetanse til å tilrettelegge*, *antall års erfaring med flerspråklige barn* og *andel flerspråklige i avdelingen*.

Korrelasjonsanalysen var ikke statistisk signifikant, noe som kan skyldes ikke stort nok utvalg til å identifisere en sammenheng. En annen tolkning av den manglende statistiske signifikansen kan være å utelukke sammenheng mellom opplevelsen av kompetanse til å tilrettelegge, antall års erfaring og andel flerspråklige i avdelingen. I dette tilfellet rapporterer utvalget at de opplever bedre kompetanse til å tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer på undersøkelsestidspunktet sammenlignet med opplevelsen av kompetanse etter utdannelsen. Denne opplevelsen er uavhengig av andel flerspråklige i avdelingen og arbeidserfaring i antall år. Alle barnehagelærerne i denne studiens utvalg har flerspråklige barn i avdelingen, som betyr at alle har erfaring med flerspråklighet i noen grad. Vurderingen av om lengden på arbeidserfaring hos utvalget har hatt betydning for opplevelsen av bedre kompetanse, kan tyde på at dette er aktuelt for alle barnehagelærerne uavhengig av fartstid i barnehagen.

Når det gjelder barnehagelærernes behov for kompetanse til å kunne tilrettelegge språkstimulering for flerspråklige barn med språklige utfordringer, er det en høy andel av respondentene som rapporterer stort behov. Analysen kan tyde på at utvalget opplever behov for kompetanse uavhengig av lengden på arbeidserfaring.

Tolkning av resultatene som omhandlet barnehagelærernes kompetanse til å tilrettelegge språkstimulerende aktiviteter for flerspråklige barn, kan støtte tidligere studier på samme måte som spørsmålene som omhandlet opplevelse av kompetanse til å fange opp flerspråklige barn med språklige utfordringer.

5.2 Hvordan fanger barnehagelærerne opp flerspråklige barn med språklige utfordringer?

5.2.1 Hvilke kjennetegn vektlegger barnehagelærerne i sin vurdering av flerspråklig utvikling?

Kjennetegn på språklig utfordring som ble vektlagt tydeligst hos utvalget omhandler misforståelser og at barnet forstår lite. Språkforståelsen er ifølge Melby Lervåg & Lervåg (2013) det som er mest utfordrende for flerspråklig språkutvikling, og de mest sentrale komponentene er ordforrådet og lytteforståelsen. Svakt ordforråd blir trukket frem som et viktig kjennetegn på språklige utfordringer av en god andel av respondentene for denne studien. Det kan tenkes at utvalget i denne studien som har godt erfaringsgrunnlag og høy andel flerspråklige i avdelingene, ofte møter barn som strever med språkforståelsen og ordforrådet.

I tillegg til språkforståelsen, er det enighet blant barnehagelærerne i utvalget om utfordringer i forhold til sosiale ferdigheter. Det vil si, at barnet inntar passive roller i lek, barnet har få eller ingen venner og barnet har utagerende atferd, er tydelige risikotegn for språklige utfordringer ifølge en stor andel av utvalget. Ifølge Stangeland (2018) er flerspråklighet er en av prediktorene for at barn faller ut i sosiale sammenhenger, og liten mestringsopplevelse i språk kan føre til at barnet blir passivt og trekker seg tilbake. Språklige utfordringer kan også føre til atferdsproblemer (Norbury et al., 2015). Leken i barnehagen er en viktig arena for utvikling av sosiale og kommunikative ferdigheter. Følgelig er det ikke et overraskende resultat at dette også vektlegges av barnehagelærerne.

Når det gjelder kjennetegn som omhandler språkets formside, som utfordringer med grammatiske prinsipper og språklyder, er det stor variasjon i hvor stor grad barnehagelærerne vektlegger disse som tegn på språklige utfordringer. Grammatiske feil forekommer svært ofte hos flerspråklige, og vedvarer i flere år i andrespråkutviklingen (Jia & Fuse, 2007, Paradis 2008, referert i Paradis et al. 2011, s. 123). Variasjon i vektleggingen kan skyldes at barnehagelærerne ikke ser på grammatiske feil og språklydsutfordringer som spesifikke flerspråklige utfordringer. Disse utfordringene er forholdsvis vanlige for enspråklige barn og er ikke forventet å være på plass før 6-7års alderen (Høigård, 2006).

En annen faktor som utvalget i denne studien vektlegger, er antall år barnet har gått i barnehagen. Barnehagens systematiske arbeid med språk og sosiale ferdigheter er grunnleggende for barnets språkutvikling og er betydningsfull for videre skolegang (Lekhal et al., 2011; Egeberg, 2012; Hulme et al., 2020). Barn som går i barnehagen i 2-3 år før skolestart kan få et godt utgangspunkt for undervisning på norsk. For suksessivt-tospråklige barn, som utgjør en stor del av flerspråklige barn i barnehagene, vil det ta rundt 3-5 år å utvikle et aldersadekvat muntlig språk på andrespråket (Paradis et al., 2011). Å utvikle et andrespråk med god forståelse og godt ordforråd, vil ta rundt 7 år (Cummins, 2000). Utvalgets vektlegging av antall år barnet går i barnehagen er i tråd med presentert i teori. Dette tyder på en bevissthet blant denne studiens utvalg på betydningen av barnehagens rolle for barnets språkutvikling, og at antall år barnet tar del i pedagogisk organisert hverdag har stor betydning for barnets flerspråklige utvikling. Sentrale og førende dokumenter for barnehagens organisering og planlegging, presiserer tydelige krav til barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne tolkningen tyder på at en høy andel av studiens utvalg er innforstått med kravene som stilles og bevisst på betydningen av sin rolle for det flerspråklige barnets språklige utvikling.

Barnehagelærerne i utvalget vektlegger barnets språklige ferdigheter i morsmålet/førstespråket i vurderingen av barnets språkutvikling i stor eller svært stor grad. Varierende mestringsgrad av førstespråket er like vanlig som variasjoner i mestring i andrespråket. Vurdering av begge språkene barnet forholder seg til, gir et mer pålitelig bilde av barnets språkforståelse (Paradis et al., 2011), og danner et viktig utgangspunkt for tilrettelegging av det pedagogiske arbeidet. Informasjon om ferdigheter på begge språkene er ikke minst verdifull ved kartlegging av utviklingsmessige språkforstyrrelser (Paradis et al., 2011; Kohnert, 2013). Inkludering og synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold er et viktig mål i barnehagens rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det stilles tydelige krav til at barnet skal støttes etter egne kulturelle og språklige forutsetninger. Det kan virke som en stor andel av utvalget inkluderer barnas mangfoldige bakgrunn i vurderingen av språkutvikling.

En annen faktor som blir vektlagt blant studiens utvalg er barnets språkmiljø i hjemmet. Kvaliteten på språkesponeringen er like viktig for enspråklige som for flerspråklige barn (Lekhal et al., 2011; Egeberg, 2012), og det finnes store variasjoner når det gjelder hvor mye barnet blir eksponert for første- og andrespråket. Kvaliteten på språkmiljøet rundt barnet er en viktig faktor som bør tas med i vurdering av barnets språklige utvikling (Paradis et al., 2011; Kohnert, 2013). Det er derimot variasjon i hvor stor grad foreldrenes norskferdigheter blir vektlagt i den språklige vurderingen. Dette kan tyde på at barnehagelærerne som ikke vektlegger foreldrenes norskferdigheter, tenker at barnehagen har ansvaret for utvikling av norskferdigheter og følgelig spiller foreldrenes norskkunnskaper liten rolle i andrespråkutviklingen. Resultatene angående påstandene som omhandler språkmiljøet i hjemmet og foreldrenes norskferdigheter kan støtte denne tolkningen. Kvaliteten på språkmiljøet i hjemmet er viktig for en stor andel av utvalget og er uavhengig av foreldrenes norskferdigheter. Denne vurdering har likevel betydning dersom foreldrene bruker norsk som kommunikasjonsspråk, og har manglende norskferdigheter. Dette vil være uheldig for språkmiljøet i hjemmet. Barnet mister på denne måten muligheten til å utvikle et godt morsmål, som er verdifull for identitetsoppfatningen og overføringsmuligheten fra førstespråket til andrespråket (Kohnert, 2013).

Tolkningen av resultatene for i hvor stor grad barnehagelærerne vektlegger de ulike påstandene i vurderingen av språklig utvikling hos flerspråklige barn, kan tyde på at barnehagelærerne i studiens utvalg er bevisste på deres rolle og viktigheten av det pedagogiske arbeidet for språkutviklingen. Enighet i utvalget om inkludering av barnets og foreldrenes språklige bakgrunn og ferdigheter er i tråd med presentert teori og krav i førende dokumenter. Disse

tolkningene sett i lys av bakgrunnsvariablene som viser at en høy andel av utvalget har over 15 års erfaring med flerspråklige barn i tillegg til at rundt 40% har videreutdanning innenfor temaet, kan tyde at studiens utvalg har god kompetanse i vurdering av hvilke flerspråklige barn som har språklige utfordringer.

5.2.2 Kartleggingsverktøy

Kartleggingsarbeidet i forbindelse med språkutviklingen skal vurdere barnets språklige ståsted og eventuelle tilretteleggingsbehov. Over 70% av respondentene i denne studien kartlegger etter en behovsvurdering fra personalet eller foreldrene. Flerspråklige barn kan ha et tilsynelatende aldersadekvat muntlig språk, og det er utviklingen av språkforståelse som er mest utfordrende (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Å oppdage barn som strever med språkforståelsen krever god kunnskap om flerspråklige utfordringer. Å kartlegge etter behov fra foreldre og personalet, kan av den grunn være uhensiktsmessig. I tillegg er det tilfellet at foreldre og lærere oppfatter de flerspråklige utfordringene som en treg språkutvikling, som kommer av at barnet lærer flere språk samtidig (Bedore & Peña, 2008; Paradis et al., 2011). Dette kan føre til at mange barn mister verdifull tilrettelegging i barnehagen.

Kartleggingsmaterialet er viktige verktøy i vurderingsarbeidet. Et godt kartleggingsverktøy skal lette arbeidet med å oppdage flerspråklige barn med språklige utfordringer og identifisere utfordringene ved barnets språk. De fleste kartleggingsverktøyene er normert på enspråklige barn, og gir dermed ikke et korrekt bilde av den flerspråklige utviklingen. Et ekspertutvalg nedsatt av departementet i 2010, vurderte ulike språkkartleggingsverktøy som tas i bruk i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Drøftingen av kartleggingsverktøyene som denne studiens utvalg bruker, inkluderer ekspertutvalgets relevante vurderinger.

Nesten hele utvalget svarte at de bruker TRAS for å vurdere språklig utvikling hos flerspråklige barn. Dette verktøyet er i utgangspunktet rettet mot enspråklige- og flerspråklige barn. Likevel mener ekspertene (2011) at dette verktøyet ikke er tilfredsstillende for å vurdere flerspråklige barn, fordi verktøyet mangler kunnskap om andrespråklæring og flerspråklige barns mangfoldige språklige og kulturelle forutsetninger.

Det neste verktøyet som blir benyttet av en stor andel av utvalget er Alle med. Dette verktøyet er i likhet med TRAS beregnet for enspråklige- og flerspråklige barn. Imidlertid mener ekspertutvalget (2011) at Alle med ikke egner til å kartlegge språklig utvikling hos flerspråklige barn. De begrunner dette med at materialet kobler barnets alder til språkutvikling. Dette er problematisk for flerspråklige barn. I tillegg mener ekspertutvalget (2011) at kunnskap om

flerspråklighet ikke kommer fram og de flerspråklige barna blir ikke nevnt i veiledningen til kartleggingsverktøyet.

Både ASQ og NYA SIT blir benyttet i noen grad av studiens utvalg. Ingen av disse to verktøyene er normerte og tilpasset for flerspråklige barn. Ekspertutvalget vurderte Lær meg norsk før skolestart som et velegnet språkkartleggingsverktøy for flerspråklige barn. Blant annet fordi det er kun dette verktøyet som inkluderer barns sosiokulturelle bakgrunn. Resultatet av hvilke verktøy som denne studiens utvalg benytter, viser at det kun er én respondent som bruker Lær meg norsk før skolestart.

Kun 16% av barnehagelærerne i utvalget opplever kartleggingsverktøyet som lite egnet for flerspråklige barn. Resultatet på kartleggingsverktøyenes egnethet samsvarer ikke med ekspertpanelets (2011) vurdering av de nevnte verktøyene som blir benyttet i hovedsak. Dette kan tyde på manglende kompetanse om flerspråklighet og kunnskap om hva kartleggingsverktøyene er ment å måle (Bedore & Peña, 2008; Andersen et al., 2011). Denne tolkningen samsvarer med Smeviks (2019) funn om kartleggingspraksisen hos PP-tjenesten, der en stor andel tok i bruk verktøy som er normerte for enspråklige. Barnehagelærerne har metodefrihet, som betyr at de kan velge blant annet kartleggingsverktøy for vurderingsarbeidet. Friheten og ansvaret i å velge, setter sin lit til barnehagelærernes profesjon til å være kritiske og velge hensiktsmessige verktøy til det pedagogiske arbeidet. U hensiktsmessige kartleggingsverktøy fører til både under- og overdiagnostisering av språkforstyrrelser (Paradis et al., 2011). Kartleggingen skal i tillegg til å vurdere barnets språklige ferdigheter, være et hjelpemiddel for å tilrettelegge det pedagogiske arbeidet som skal støtte barnets videre utvikling. Ukorrekte vurderinger kan føre til manglende målrettede og systematiske opplegg som vil gi mulighet til god språkutvikling (Egeberg, 2012, Hulme et al., 2020).

På den andre siden rapporterer rundt halvparten av barnehagelærerne i denne studiens utvalg at de opplever kartleggingsverktøyet de benytter er delvis egnet til å vurdere språklig utvikling hos flerspråklige barn. De inkluderer andre faktorer i vurderingen av språkutviklingen som språkstimulering i hjemmet, barnets morsmålsferdigheter og antall år barnet har gått i barnehagen. Dette kan tyde på at denne studiens utvalg gjør en omfattende vurdering med kartleggingsverktøy og eksterne faktorer. En helhetlig vurdering med et godt foreldre-barnehagesamarbeid kan gi et mer pålitelig bilde av barnets språklige utvikling og eventuelle behov (Paradis et al., 2011). Ekspertpanelet som vurderte ulike kartleggingsverktøy (2011) mente at en sentral faktor som manglet i TRAS verktøyet var forståelsen for mangfoldighet hos flerspråklige barn. Barnehagelærerne i denne studiens utvalg har lang erfaring med flerspråklige

barn og opplever at de har god kompetanse i temaet. Det kan tenkes at deres kunnskap om flerspråklig utvikling og inkludering av relevant informasjon fra foreldrene er med på å dekke manglene ved kartleggingsverktøyet. Selv om det kun er 16% av studiens utvalg som opplever at kartleggingsverktøyet er lite eller svært lite egnet, opplever en høy andel av barnehagelærerne i utvalget stort behov for et tilpasset verktøy. Både informasjonen om den høye andelen av barnehagelærere i denne studiens utvalg som rapporterte behov for kompetanse til å fange opp, og den høye andelen av barnehagelærerne som rapporterte et stort behov for et tilpasset kartleggingsverktøy, kan forsterke tolkningen om at det er stort behov for et tilpasset vurderingsverktøy for flerspråklige barn.

5.4 Oppsummerende diskusjon

Oppgavens hensikt var å undersøke barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn. Dette ble forsøkt ved hjelp av fire forskningsspørsmål. Tolkningen av resultatene på de fire forskningsspørsmålene viser at en høy andel av barnehagelærerne i denne studiens utvalg opplever god kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn. De opplever at de har god kompetanse til å oppdage flerspråklige barn med språklige utfordringer og tilrettelegge for disse barna. Denne kompetansen har de hovedsakelig fått etter erfaring i arbeid med flerspråklige barn i barnehagen, i tillegg til kurs og videreutdanning. Tolkningen kan antyde at barnehagelærerne gjennomfører en helhetlig vurdering, der de inkluderer ulike kjennetegn på språklige utfordringer, andre eksterne faktorer og kartleggingsverktøy. Når det gjelder kjennetegn på språklige utfordringer, vektlegger barnehagelærerne i utvalget forståelse, ordforråd og sosiale ferdigheter. Disse kjennetegnene samsvarer med teorien om de mest utfordrende språklige aspektene for flerspråklige barn. Dette kan støtte barnehagelærernes opplevelse av god kompetanse til å fange opp barn med språklige utfordringer.

Til tross for at barnehagelærerne i utvalget opplever god kompetanse rapporterer en høy andel av barnehagelærerne et stort kompetansebehov når det gjelder å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer. Et kartleggingsverktøy som er tilpasset flerspråklige barn kommer tydelig fram som et stort behov. Det er overraskende at barnehagelærerne baserer sin vurdering av språklig utvikling på kartleggingsverktøy som er u hensiktsmessig i kartlegging av språklig utvikling hos flerspråklige barn, fremfor et verktøy som er tilpasset. Denne analysen antyder manglende kompetanse i flerspråklighet hos barnehagelærerne i studiens utvalg, noe som gir seg utslag i vurderingen av egnethet av

kartleggingsverktøy. Videre kan det antydes at det er variasjoner i hvor mye barnehagene fokuserer på språklige utfordringer hos flerspråklige barn. Fokuset øker med andel flerspråklige i avdelingen. I barnehager med få flerspråklige barn, kan det være større sjanse for at flerspråklige barn med språklige utfordringer ikke får et tilrettelagt tilbud. Kravet om systematisk arbeid med flerspråklighet blir på denne måten avhengig av barnehagelærernes initiativ og kompetanse.

5.5 Validitet og reliabilitet

Prosjektets lave utvalg er uheldig for den *statistiske validiteten* og mulighetene for å generalisere statistisk signifikante og sterke korrelasjoner faller bort. Rekruttering av utvalget via styrerne førte til at en god andel av styrerne ikke ønsket å dele spørreskjemaet med barnehagelærerne ved sine barnehager. På denne måten fikk ikke alle barnehagelærerne i barnehagene som i utgangspunktet ble trukket ved en systematisk utvelging, mulighet til å delta. Dette er en trussel mot den *ytre validiteten* av studien som også er et viktig grunnlag for generalisering av resultater. Når det gjelder *indre validitet* er dette som nevnt tidligere aktuelt for kausal forskning. Selv om denne studiens design er deskriptivt og ikke-eksperimentelt, var det likevel interessant å se på ulike korrelasjoner. Korrelasjoner forteller noe om statistisk styrke og signifikans, og ikke noe om årsak (Kleven, 2002). Derfor er det viktig at denne typen analyse baserer seg på en helhetlig tolkning.

Reliabilitet handler om hvorvidt en hadde fått samme resultat etter gjentatte målinger (DeVaus, 2014; Cohen et al., 2018). Valide slutninger forutsetter pålitelige måleredskaper. I utformingen av spørreskjemaet ble det lagt vekt på forklarende innledninger og konkrete spørsmål med hensiktsmessige svaralternativer for å gjøre undersøkelsen så brukervennlig som mulig. Presiseringer og forklaringer kan være en måte å møte utfordringer på som misforståelser som kan påvirke *reliabiliteten*. I etterkant ble det oppdaget upresise svaralternativer på spørsmålet som omhandlet andel flerspråklige i avdelingen. Dette burde vært unngått med svaralternativer som inkluderte alle mulige prosentandeler. Samtidig vil dette ikke føre til noe forskjell for analysens del og for å besvare problemstillingen for studien.

En annen mulighet som kan fremme reliabilitet er å undersøke samme variabel med flere spørsmål (Kleven 2002). *Opplevelse av kompetanse*, ble undersøkt ved hjelp av to spørsmål: *opplevelse av kompetanse til å fange opp* og *opplevelse av kompetanse til tilrettelegging*. Det samme gjelder for variabelen *opplevelse av behov for kompetanse*, som ble undersøkt ved hjelp

av spørsmålene: *opplevelse av behov for kompetanse til å fange opp og opplevelse av behov for kompetanse til tilrettelegging.*

6 Avslutning

En høy andel av barnegruppen i barnehagene i de store byene er flerspråklige, og de fleste møter norsk først når de starter i barnehagen. Disse barna skal utvikle flerspråklighet på en måte som gjør at de kan delta i aktiviteter, være sosiale og lære ting på et annet språk enn morsmålet sitt. Dette gjør barnehagen til en viktig språklæringsarena, og barnehagelærerne til viktige støttespillere i den flerspråklige utviklingen. Større mengde forskning og økt fokus på flerspråklig utvikling gjenspeiler seg i politiske føringer og lovgivende dokumenter som barnehagen er pliktet til å følge. Oppgavens hensikt var å undersøke hva barnehagelærernes opplevelse av kompetanse i flerspråklighet er, sammenlignet med forventningene og kravene som stilles til deres profesjon. Med et deskriptivt, ikke-eksperimentelt forskningsdesign og lav utvalgsstørrelse er ikke målet å generalisere resultatene. Likevel kan funnene fra denne studien støtte konklusjoner i andre større studier, og relevant teori. Barnehagelærerne opplever god kompetanse til å fange opp og tilrettelegge for flerspråklige barn med språklige utfordringer. Samtidig rapporterer de stort kompetansebehov i temaet flerspråklige utfordringer, selv etter mange års erfaring. Dette viser at aktuell forskning må få raskere innpass i praktisk pedagogisk arbeid og andrespråksdidaktikk. Utdanningsinstitusjonene for barnehagelærerne er ingen unntak. En høy andel av denne studiens utvalg har jobbet i barnehagen i over 15 år. Det har skjedd forandringer i barnehagelærerutdannelsen siden de gikk ut. Det kan være relevant å undersøke opplevelsen av tilegnet kompetanse og fokus på flerspråklige utfordringer i utdannelsen for nyutdannede barnehagelærere. Dersom kompetansen til barnehagelærerne er et resultat av hovedsakelig erfaring og noe videreutdanning, vil det si at det vil være tilfeldig og varierende grad av kompetanse blant barnehagelærere. Dette vil påvirke kvaliteten av det språkstimulerende pedagogiske tilbudet som de flerspråklige barna møter. I tillegg er det behov for longitudinelle studier som undersøker sammenhengen mellom barnehagelærernes kompetanse og flerspråklige barns språkutvikling i et lengre perspektiv. Denne studiens design gikk ut på å undersøke barnehagelæreres opplevelser av egen kompetanse. Andre studier som måler kompetansen til barnehagelærere, kan være relevant for videre forskning.

Litteraturliste

Alstad. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktorgradavhandling). Universitetet i Oslo

Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. og Zachrisen, B., 2011. *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utgave. ed.). Det Norske Samlaget

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

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

Bialystok, E. & Dolores, A. (2017). The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262. DOI: 10.1037/bul0000099

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J, Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L. ... Schiller, N.O. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PloS One*, 11(7), E0158753. DOI: 10.1371/journal.pone.0158753

Bishop, D.V.M, Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., . . . House, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. DOI: 10.1111/jcpp.12721

Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.

Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (Eighth ed.). London: Routledge.

- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23, Bilingual education and bilingualism). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research* (6th ed., Social research today (Sydney, N.S.W.)). London: Routledge.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Genesee, F. (2019) *Language development in simultaneous bilinguals. The early years*. I Janne von Koss Torkildsen, & Jessica Horst. (2019). *International Handbook of Language Acquisition* (Routledge International Handbooks). Taylor and Francis.
- Gjerustad, Opheim, Hjetland, Rogde, Bergene, & Gulbrandsen. (2020). *Trivsel, Læring Og Utvikling I Barnehagen : Resultater Fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen I Barnehage (FUBA) Og BASIL*.
- Gunnerud, Hilde Lowell, Ten Braak, Dieuwer, Reikerås, Elin Kirsti Lie, Donolato, Enrica, & Melby-Lervåg, Monica. (2020). Is Bilingualism Related to a Cognitive Advantage in Children? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1059-1083. DOI: 10.1037/bul0000301
- Hulme, Charles, Snowling, Margaret J, West, Gillian, Lervåg, Arne, & Melby-Lervåg, Monica. (2020). *Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy*. *Current Directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 29(4), 372-377. DOI: 10.1177/0963721420923684
- Husby, O., & Kløve, M. (2007). *Andrespråksfonologi: Teori og metodikk*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Jensvoll, G. (2015) Minoritetsspråklige barnehagebarn med norskspråkrelaterte vansker : Hvilken mulighet har de til å tilegne seg et norsk språk i barnehagen, som kan gi grunnlag for senere læring i skolen? (Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer) Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/283666>

Jia, G. & Fuse, A. (2007). Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin-Speaking Children and Adolescents: Age-Related Differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(5), 1280-1299. DOI: 10.1044/1092-4388(2007/090)

Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141 – 183). Oslo: Unipub Forlag.

Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rapport: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>

Kunnskapsdepartementet (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen.

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 (2015–2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., Schjølberg, S., & Von Soest, T. (2011). Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1007-1019. DOI: 10.1080/03004430.2010.508558

Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed., Language, speech, and communication). Cambridge, Mass: MIT Press.

Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 17, 18 sider).

<https://doi.org/10.5617/adno.1057>

Melby-Lervåg, Monica & A. Lervåg (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 1*, 114–135.

Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2013) Reading comprehension and its underlying components in second-language learners. *Psychological Bulletin*. DOI: 10.1037/a0033890

NAFO (2021, 18.mars). Kartlegging i barnehagen. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartlegging/>

NESH (2021, 28.april). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/om-nesh/>

Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(1), 65-73.

NOU 2010:7 (2010) *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

NOU 2018: 2 (2018) *Fremtidige kompetansebehov I— Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/?ch=1>

Paradis, J. Genesee, F. & M.B. Crago (2011). *Dual Languages Development and Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Brookes.

Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlag

Sandvik, M., Garmann, N.G., Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. (Utgitt av Høgskolen i Oslo og Akershus) Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/forskning-pa-barns-sprak-og-sprakmiljo-i-barnehagen2/>

Smevik, T. K. (2019). Språkkartlegging av minoritetsspråklige barneskoleelever. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo) Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/69891>

SSB (2021, 23.mars) Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldres fordeling på kommunenivå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og->

[publikasjoner/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldres-fordeling-pa-kommuneniva](#)

SSB (2021, 08.april) Ansatte i barnehage og skole. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>

SSB (2021, 22.april) Barnehageansatte, etter kompetanse og yrke. Prosent. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte/aar>

SSB (2021, 31.mai) 12272: Minoritetsspråklige barn i barnehager 1-5 år, etter region, statistikkvariabel og år. Hentet fra:

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

Stahl, S., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings* (The literacy teaching series). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Stangeland, E. B., (2018). *Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barnehagebarna: en studie av variasjon og sammenhenger* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Norge

Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. *Cognitive Development*, 10(1), 131-156.

Universitetet i Oslo (2021, 26.mars). Nettskjema. Hentet fra:

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for Førskolelærerutdanningen*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf

Utdanningsdirektoratet (2019). *PISA 2018-resultater*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/kommunikasjon-og-sprak/>

Utdanningsdirektoratet (2021, 27.mars), Barnehagefakta. Hentet fra:

<https://barnehagefakta.no/>

Von Koss Torkildsen, J (2010). Barns tidlige språktilegnelse. I Slinning, K., Hansen, M., Moe, V., & Smith, E. (2010). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wollscheid, S., & Språk, stimulans og læringslyst hele veien. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: En kunnskapsoversikt* (Vol. 12/2010, NOVA-rapport (trykt utg.)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Øzerk, K. (2006). Et tospråklighetspedagogisk perspektiv. I Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø : 2 : Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2. utg. ed., Vol. 2). (2006). Kristiansand: Høyskoleforl.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til barnehagelærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

Barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap om språklige utfordringer hos flerspråklige barn i barnehagen.

Dette er en invitasjon til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få informasjon om barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap om språklige utfordringer hos flerspråklige barn. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Gulperi Ucarli. Jeg tar nå en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. Hensikten med masterprosjektet er å få kunnskap om barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse og eventuelt behov i forhold til språklige utfordringer hos flerspråklige barn. I den forbindelse inviteres du til å svare på et elektronisk spørreskjema.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Hanne Næss Hjetland ved Universitetet i Oslo er veileder for masterprosjektet.

Gulperi Ucarli er ansvarlig databehandler i masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Invitasjonen til å delta er sendt til barnehagelærere i to kommuner i Norge. For å få pålitelig informasjon om temaet er det veldig viktig at alle som har mulighet svarer på spørreskjemaet. Jeg er takknemlig for alle svar jeg får og tiden du setter av til dette prosjektet i en hektisk barnehagehverdag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 5 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som handler om din opplevelse av egen kompetanse og om du fikk kunnskap om språklige utfordringer hos flerspråklige barn i din utdanning. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som kommer til å ha tilgang til resultatene av spørreskjemaet. Resultatene som publiseres vil være en generell beskrivelse på grupper. I analysen vil også bakgrunnsinformasjon om deltakerne inkludert, for eksempel hvor lenge personene har jobbet som barnehagelærer. I den offentlige publikasjonen av masterprosjektet vil det ikke være opplysninger som gjør at deltakerne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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:

Student: Gulperi Ucarli, gulperiu@student.uv.uio.no

Veileder: Hanne Næss Hjetland, h.n.hjetland@isp.uio.no

Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hanne Næss Hjetland

(Forsker/veileder)

Gulperi Ucarli

(Student)

Vedlegg 2: Spørreskjema

Språklige utfordringer hos flerspråklige barn

Side 1

Obligatoriske felter er merket med denne stjernen *

I stortingsmelding «Tett på» står det at vi skal ha barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)).

I dette spørreskjemaet vil jeg stille deg noen spørsmål om flerspråklige barns språklige utfordringer.

Med flerspråklige barn mener jeg de som må forholde seg til flere språk. Med språklige utfordringer mener jeg all form for språklig begrensning som kan påvirke barnets kommunikasjon, interaksjon og læring.

1.1 Bakgrunnsinformasjon

1.1

Hva er alderen din?

60-67

50-59

40-49

30-39

20-29

1.2 Hvor mange år har du jobbet som barnehagelærer/førskolelærer?

0-5 år

6-10 år

11-15 år

mer enn 15 år

1.3 Hvor mange år har du jobbet med flerspråklige barn?

0-5 år

6-10 år

11-15 år

mer enn 15 år

1.4 Hvor stor del av barnegruppen i din avdeling er flerspråklig?

Over 90%

75-90%

55-70%

35-50%

15-30%

Under 10%

Vi har ingen flerspråklige barn i vår barnehage

1.5 Hvilken aldersgruppe jobber du med?

0-3 år

3-6 år

Annet

1.5.1 Hvis du svarte Annet på forrige spørsmål, kan du beskrive aldersgruppen her?

1.6 Har du spesialpedagogisk utdanning?

Ja

Nei

1.6.1 Hvis Ja på forrige spørsmål, hvor lang var din spesialpedagogiske utdanning?

Antall semestre:

Nå kommer det spørsmål om din barnehagelærer-/førskolelærerutdanning

2.1 Hadde dere pensum om språklige utfordringer hos flerspråklige barn i din utdanning?

- Ja
- Nei
- Husker ikke, det er for lenge siden

2.2 Hvor stor del av pensum handlet om språklige utfordringer hos flerspråklige barn?

- Over 50%
- Omtrent 50%
- Omtrent 30%
- Mindre enn 10%
- Ikke noe pensum om temaet
- Husker ikke, det er for lenge siden

2.3 I hvilken grad opplevde du at det var fokus på dette temaet i din utdanning?

- Svært stor grad
- Stor grad
- Noen grad
- Liten grad
- Svært liten grad
- Husker ikke, det er for lenge siden

2.4 I hvilken grad opplever du at utdannelsen din har gitt deg kunnskap om hvordan oppdage flerspråklige barn med språklige utfordringer?

- Svært stor grad
- Stor grad
- Noen grad
- Liten grad
- Svært liten grad

2.5 I hvilken grad opplever du at utdannelsen din har gitt deg kunnskap om språkstimulerende tilrettelegging for flerspråklige barn med språklige utfordringer?

- Svært stor grad
- Stor grad
- Noen grad
- Liten grad
- Svært liten grad

2.6 Har du etter endt utdanning deltatt i kompetanseheving om språklige utfordringer hos flerspråklige barn?

Kompetanseheving kan være videreutdanning ved universitet/høyskole, en kursrekke eller et dagskurs.

Ja

Nei

2.6.1 Hvis Ja på forrige spørsmål, hva slags kompetanseheving har du hatt?

Kartlegging og observasjon. Spørsmålene nedenfor handler kun om flerspråklig barn.

I hvilken grad vektlegger du risikotegnene nedenfor i din vurdering av barnets språkutvikling?

3.1 Barnet har et svakt ordforråd

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

3.2 Barnet har vansker med å finne riktig ord, ordletingsvansker

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

3.3 Barnet misforstår eller forstår lite

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

3.4 Barnet inntar passive roller i lek

- Svært stor grad
- Stor grad
- Noen grad
- Liten grad
- Svært liten grad

3.5 Barnet har utagerende atferd

- Svært stor grad
- Stor grad
- Noen grad
- Liten grad
- Svært liten grad

3.6 Barnet har utfordringer i forhold til språklyder.

Barnet kan f.eks hoppe over lyder, blande lyder, erstatter lyder osv.

Her er noen eksempler: spise-sipise

sykle-sikle

- Svært stor grad
- Stor grad
- Noen grad
- Liten grad
- Svært liten grad

3.7 Barnet klarer ikke å fortelle sammenhengende om egne opplevelser

- Svært stor grad
- Stor grad
- Noen grad
- Liten grad
- Svært liten grad

3.8 Barnet klarer ikke å fortelle lett og forståelig om sine erfaringer

- Svært stor grad
- Stor grad
- Noen grad
- Liten grad
- Svært liten grad

3.9 Barnet strever med grammatiske prinsipper.

F.eks. verbbøyingfeil, entall/flertall for substantiv, feil med setningsoppbygging

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

3.10 Barnet har få eller ingen venner

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

3.11 Barnet er stille

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

Andre faktorer som vurderes i forhold til barnets språklige utvikling.

3.12 I hvor stor grad blir barnets språkmiljø i hjemmet tatt med i vurderingen av barnets språklige utvikling?

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

3.13 I hvor stor grad blir barnets språklige ferdigheter på morsmålet/førstespråket tatt med i vurderingen av barnets språklige utvikling?

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

3.14 I hvor stor grad blir foreldrenes norskferdigheter tatt med i vurderingen av barnets språklige utvikling?

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

3.15 I hvor stor grad blir antall år barnet har gått i barnehage tatt med i vurderingen av barnets språklige utvikling?

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

Rutiner for kartlegging og observasjon i barnehagen

4.1 Har barnehagen rutiner på å kartlegge/observere flerspråklige barns språkutvikling?

Ja

Nei

4.1.1 Hvis Ja på forrige spørsmål. Hvilke barn kartlegges/observeres?

Her kan du krysse av for flere alternativer.

Alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn kartlegges

Barn valgt ut etter behovsvurdering fra personalet eller foreldre kartlegges

Barn på bestemte alderstrinn kartlegges.

Andre kriterier

4.1.2 Her kan du skrive mer om hvilke barn som kartlegges/observeres

4.2 Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere?

Her kan du krysse av for flere alternativer

TRAS

Alle med

Språk 5-6

Lær meg norsk før skolestart

ASQ

Askeladden, språkscreeningstest for førskolebarn

Samtaleguide om barnets morsmål

Bo Ege, Språklig Test 1

NYA SIT-Språklig Impresiv Test for barn

Trondhjemsmateriellet-Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige elever

Språklydsobservasjon

Annet

Vi bruker ingen kartleggingsverktøy

4.2.1 Hvis du har krysset av på Annet, hvilke kartleggingsverktøy bruker dere?

4.3 Hvor godt egnet mener du at kartleggingsverktøyet du bruker er for å kartlegge flerspråklige barn?

Svært godt egnet

Godt egnet

Delvis egnet

Lite egnet

Ikke egnet

4.4 Har du behov for et kartleggingsverktøy tilpasset flerspråklige barn?

Ja

Nei

Vet ikke

4.5 Hvor ofte har dere flerspråklige barn med språklige utfordringer som tema på personalmøter i barnehagen?

Svært ofte (ukentlig)

Ofte (månedlig)

Sjelden (en gang i halvåret)

Svært sjelden (en gang i året)

Aldri

Opplevelse av egen kompetanse

5.1 I hvor stor grad opplever du at du har nok kompetanse til å fange opp flerspråklige barn med språklige utfordringer?

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

5.2 I hvor stor grad opplever du at du har nok kompetanse om språkstimulerende tilrettelegging for flerspråklige barn med språklige utfordringer?

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

5.3 I hvor stor grad har du behov for mer kompetanse til å fange opp flerspråklige barn med språklige utfordringer?

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

5.4 I hvor stor grad har du behov for mer kompetanse i hvordan tilrettelegge for språkstimulering for flerspråklige barn med språklige utfordringer?

Svært stor grad

Stor grad

Noen grad

Liten grad

Svært liten grad

5.5 Har du noe du ønsker å tilføye? Skriv gjerne her.

Tusen takk!

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap om språklige utfordringer hos flerspråklige barn.

Referansenummer

935158

Registrert

01.02.2021 av Gülperi Ucarli - gulperiu@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hanne Næss Hjetland, h.n.hjetland@isp.uio.no, tlf: 97545122

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gulperi Ucarli, gulperiu@student.uv.uio.no, tlf: 92220151

Prosjektperiode

04.01.2021 - 01.06.2021

Status

10.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

10.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.03.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)