

Tuva Elise Bø

## «..Vi tenker jo at de er forsinka..»

En kvalitativ studie om spesialpedagogens erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling.



**Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom.**

Trondheim, 01.06.2022



**QueenMaudUniversityCollege**  
OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

## Forord

Da var vi her, ved masteroppgavens ende. Det har vært både overveldende og opplysende på en og samme tid. På tross av min korte fartstid i barnehagen, som assistent, barnehagelærer og spesialpedagog, har jeg arbeidet med flere flerspråklige barn. Denne arbeidserfaringen har vekket en nysgjerrighet i meg. Gjennom masteroppgaven vil jeg forske videre på temaet og forhåpentligvis bli bedre kjent med det som nå føles ukjent (Thagaard, 2019, s. 47).

Flerspråklige barns språkutvikling er et tema jeg finner interessant fordi det eksisterer flere variasjoner i språktilegnelse. På tross av dette så eksisterer det språkkartleggingsverktøy som er normert etter forventet utvikling basert på alder.

Det er vemodig å vite at jeg nå er i ferd med å begynne på dette siste avsnittet i denne reisen av et forskningsprosjekt. Å fullføre denne masteroppgaven har bydd på mange lange dager som har munnet ut i sene kvelder. Denne prosessen har vist seg å bli en svært givende og lærerik erfaring. Å få komme så tett på spesialpedagogers arbeidshverdag og å få et innblikk i deres erfaringer med problemstillingen, har vært en lærerik og spennende reise som nyutdannet spesialpedagog.

Jeg vil få takke de som står meg nærmest. Takk til mamma, pappa, lillebror og venner, som til stadighet har gjort sitt beste for å motivere en til tider sliten student. Det settes pris på alle forsøk på å holde meg våken, målrettet og engasjert. Takk for alle oppmuntrende ord, sjokolade og gode klemmer. En ekstra takk rettes til min kjæreste og samboer, for at du har latt meg lufte hodet mens du har luftet hunden, stelt i stand mat og vært støttende gjennom de siste årene på studiene. Jeg setter pris på og er glade i dere alle sammen. Med flere roller som de siste årene har blitt sjonglert på sidelinjen av utdanningen, har jeg blitt bedre kjent med meg selv og min egen arbeidskapasitet. Og må jeg få si, at jeg er sabla stolt over meg selv. Til sist vil jeg takke mine to veiledere Else Johansen Lyngseth og Marcelo Vidal. Tusen takk for gode veiledningstimer. Dere har bidratt med gode ideer og en teoretisk fagkunnskap til denne oppgaven som jeg er svært takknemlig for å ha mottatt.

Med dette avsnittet runder jeg nå av mitt bidrag, som en enslig brikke til dette interessante puslespillet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140).

Trondheim, juni 2022

Tuva Elise Bø

## Sammendrag

Denne forskningens tema handler om spesialpedagogens erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling. Språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling.

Til forskningens teorigrunnlag vil jeg vise til tidligere funn i tidligere forskning. Denne benyttes som et sammenligningsgrunnlag med nyere empiri. Studien er avgrenset til flerspråklige barn i barnehagen.

Forskningens metodiske fremgangsmåte er av et kvalitativt design ved bruk av intervju i innhenting av datamaterialet. Forskningsintervjuenes rammer og forutsetninger er formet på en semistrukturert måte, og med det subjektive perspektivet som et fellestrekk for de alle. Intervjuene har etter endt transkribering, blitt tematisk analysert. Det fra disse analysene at funnene har kommet frem.

Begreper å bemerke seg i oppgaven er forutsetninger, erfaringer, språkkartleggingsverktøy, utvikling, forventninger og språkmiljø.

Erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling i barnehagen, virker å være et tema som engasjerer og fortviler.

Gjentagende i intervjuene ble det uttrykt at det er behov for mer kunnskap på feltet flerspråklighet, og tilrettelagte anvendbare språkkartleggingsverktøy.

Informantenes erfaringer er varierende.

I funnene fra forskningen, fremstår observasjon er en foretrukket metode i språkkartleggingsarbeidet av flerspråklige barn. Spesialpedagogenes arbeidstilhørighet har gitt dem subjektive erfaringer med utførelsen av tilpasninger knyttet til språkkartleggingsmetoder.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Aktualisering.....	6
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	8
1.3 Avgrensninger.....	8
1.5 Oppgavens utforming.....	10
<b>2. Tidligere relevant forskning</b> .....	<b>11</b>
<b>3. Teoretisk grunnlag</b> .....	<b>14</b>
<b>3.1 Flerspråklige barn</b> .....	<b>14</b>
3.1.1 Simultan tospråklighet .....	14
3.1.2 Suksessiv språktilegnelse.....	15
3.1.3 Cummins isfjellmetafor .....	15
<b>3.2 Språkkartlegging</b> .....	<b>17</b>
3.2.1 Språkkartlegging på første- og andrespråket .....	18
3.2.2 Språkkartleggingspyramiden .....	18
3.2.3 Universell kartlegging.....	19
3.2.4 Selektiv kartlegging .....	19
3.2.5 Utredende kartlegging.....	20
3.2.6 Vygotskys dynamiske kartlegging.....	20
3.2.7 TRAS .....	21
<b>3.3 Språkets utvikling</b> .....	<b>22</b>
3.3.1 Bloom & Layheys språkmodell .....	22
3.3.2 Innhold .....	23
3.3.3 Form.....	23
3.3.4 Bruk.....	23
3.3.5 Forsinket språkutvikling .....	24
<b>4. Metode</b> .....	<b>26</b>

<b>4.1 Metodevalg</b> .....	<b>26</b>
4.1.2 Vitenskapsteori .....	28
4.1.3 Valgt vitenskapsteoretisk retning.....	29
4.1.4 Min forforståelse .....	30
4.1.5 Strategisk utvalg.....	31
4.1.6 Informantrekruttering.....	31
4.1.7 Presentasjon av informanter.....	33
<b>4.2 Intervju</b> .....	<b>35</b>
4.2.1 Forberedelser til intervju.....	35
4.2.2 Semistrukturerte dybdeintervju.....	36
4.2.3 Intervjuguide .....	37
4.2.4 Min forskerrolle .....	38
<b>4.3 Bearbeiding av data</b> .....	<b>39</b>
4.3.1 Transkriberingsprosess .....	39
4.3.2 Tematisk analyse av empirisk datamaterialet .....	39
<b>4.4 Kvalitet i kvalitative studier</b> .....	<b>41</b>
4.4.1 Pålitelighet .....	42
4.4.2 Indre gyldighet .....	43
4.4.3 Ytre gyldighet (overførbarhet).....	44
4.4.4 Forskningsetiske hensyn .....	44
<b>5. Drøfting av empirisk materialet</b> .....	<b>46</b>
5.1 Spesialpedagogens erfaringer med språkkartlegging.....	47
5.2 Spesialpedagogens erfaringer med barns individualitet og behov for tilpasninger ved bruk av ulike språkkartleggingsverktøy .....	52
5.3 Spesialpedagogens erfaringer med observasjon i språkkartlegging .....	56
5.4 Spesialpedagogens erfaringer med TRAS i språkkartlegging av flerspråklige barn .	60
5.5 Spesialpedagogens erfaringer med dynamisk språkkartlegging .....	63
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>66</b>
<b>6.1 Oppsummering</b> .....	<b>66</b>
6.1.2 Forsknings spørsmål .....	67
6.1.3 Behov for videre forskning .....	68
<b>6.2 Referanseliste</b> .....	<b>70</b>

<b>6.3 Vedlegg</b> .....	<b>76</b>
6.3.1 Oversikt over litteratursøk .....	76
6.3.2 Samtykkeskjema for deltakelse.....	77
6.3.3 Intervjuguide .....	80
6.3.4 Bevilget tillatelse fra NSD .....	85
6.3.5 Masteravtale .....	86

## 1. Innledning

I denne masteroppgaven vil forskningen rettes mot spesialpedagogers ulike erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling i barnehagen.

Før jeg går videre over til presentasjonen av masteroppgavens problemstilling, vil de neste avsnittene belyse min begrunnelse for aktualisering av temaområdet. Dette støttes opp ved å vise til relevant forankring i rammeverk og lover, samt henviser til tidligere forskning på feltet.

### 1.1 Aktualisering

Med en stadig økende befolkningsvekst, har Norge et økende antall barn som vokser opp med flere representative språk i sitt liv. Tall fra SSB (2021) viser til at 92,8% av barn i alderen 1-6 år gikk i barnehagen i 2020 (Statistisk sentralbyrå, 2021). Av 272 300 barn hadde 52004 minoritetsspråklige bakgrunn. Det er 8937 flere flerspråklige barn i barnehagen ifølge tallene fra 2020, enn det det var i 2015.

	Minoritetsspråklige barn (antall)					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EAK Landet	43 067	45 973	48 308	50 475	51 870	52 004

Statistikk hentet fra statistisk sentralbyrå, 13.03.2022

Med et stort økende antall flerspråklige barn i barnehagen, kan det hevdes at dette er et tema med behov for oppmerksomhet. Med tallene tatt i betraktning, vil jeg videre vise til lover og føringer som styrker den faglige begrunnelsen for valg av tema og problemstilling (Thagaard, 2019, s. 47).

I henhold til Rammeplanen (2017) skal barnehagens formål og innhold bestå av å fremme kommunikasjon og språk. Et utdrag herfra sier at «Personalet skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24).

Videre finner jeg retten til å støtte utviklingen av barnets språk i Lov om barnehager (2021) under § 31. Rett til spesialpedagogisk hjelp. Et utdrag herfra opplyser om at «formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Barnehageloven, 2005, § 31-40). En av spesialpedagogens

oppgaver er å ivareta nevnte paragrafer ovenfor i sitt daglige arbeid med barn med i barnehagen.

Fra tidligere Stortingsmeldinger er tydelig at arbeidet med språkkartlegging av flerspråklige barn har vært av interesse i flere år. I Meld. St. Nr. 23 Språk bygger broer, Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne, fra 2007, informeres det om behov for å vurdere kvaliteten både på verktøyene og metodene benyttet til å språkkartlegge barn i barnehagen (Meld. St. Nr. 23, 2007, s. 9). Rapporten åpner med et sitat av Ludvig Wittgenstein,

«Mitt språks grenser er min verdens grenser».

I rapporten fremkommer det at barnehagene har stor frihet når det kommer til valg og bruk av språkkartleggingsverktøy. Videre viser rapporten til en tidligere evaluering av en tilskuddsordning ved navnet «Tiltak for å bedre språkforståelse blant minoritetsspråklige barn i førskolealder», hvor det ble spurt om barnehagene drev med språkkartlegging. Her svarte 86% at de benyttet standardiserte språkkartleggingsverktøy, blant disse var Tidlig registrering av språkutvikling (TRAS). Det ble også avdekket at de benyttet observasjon, foreldresamtale og bruk av tolk i språkkartleggingsarbeidet. I avsnittet som omhandler barnehagen, avslutter Stortingsmeldingen med å redegjøre for at det ikke har blitt forsket på kvaliteten til språkkartleggingsverktøyene som barnehagene benyttet. Det foreligger ikke noen «systematisk gjennomgang av hvordan barnehagene bruker ulike verktøy for å finne fram til barn med behov for særskilt språkstimulering. Heller ikke av hvordan de tilrettelegger språkstimuleringsinnsatsen overfor det enkelte barn som følge av sine funn» (Meld. St. Nr. 23, 2007, s. 21-22).

I «Meld. St. Nr. 6, Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», informeres det om at flerspråklige barn er en av de bestandene som i større grad faller utenfor fellesskapet. Dette mener Stortingsmeldingen at skyldes manglende språkkompetanse (Meld. St. Nr. 6, 2019, s. 28). Dette på tross av at målet om å bedre de flerspråklige barnas språkkunnskaper har vært belyst tolv år tidligere. I rapporten fremkommer det at Kunnskapsdepartementet ønsker å gi et oppdrag til Utdanningsdirektoratet, hvor målet er å utvikle og kvalitetssikre et gratis språkkartleggingsverktøy med tilhørende veiledningsmateriell (Meld. St. Nr. 6, 2019, s. 31).

I samsvar med tall fra Statistisk sentralbyrå, Rammeplanen (2017) sine føringer, Barnehagelovens (2005) paragrafer og tidligere Stortingsmeldinger, anser jeg problemstillingen som høyst aktuell og med spesialpedagogisk verdi.



## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Barns språkutvikling bærer med seg en forutsigbarhet og subjektive erfaringer som utgjør en individualitet. Med problemstillingen har jeg forsøkt å få nærmere innblikk i språkkartleggingsprosessen i barnehagen.

På bakgrunn av aktualiseringen har jeg kommet frem til følgende problemstilling;

**«Hvilke erfaringer har et utvalg spesialpedagoger med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?».**

Og utformet følgende forskningsspørsmål;

1. Hvilke tilpasninger gjøres i språkkartleggingen for å skape en helhetlig oversikt over barnets språkkompetanse?
2. Hvilke erfaringer har spesialpedagogen med observasjon som metode i språkkartlegging av flerspråklige barn?

## 1.3 Avgrensninger

Masteroppgavens formål er å belyse spesialpedagogers ulike erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling.

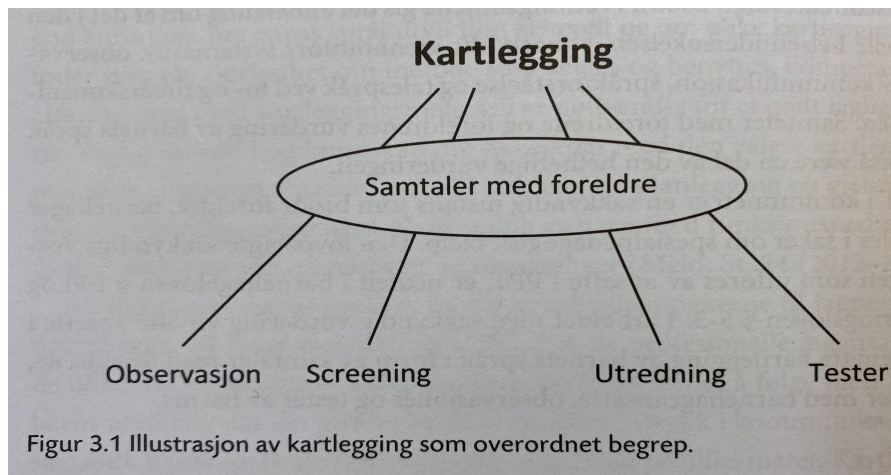
Med dette som formål vil jeg i oppgavens drøftingsdel referere til nevnte begreper gjentatte ganger. I refleksjonene til informantene, refereres det til språkkartlegging av barns språklige ferdigheter på norsk. I de tilfeller hvor refleksjon angår språkkartlegging av barns andrespråk vil dette konkretiseres. Den faglige begrunnelsen for skillet mellom refleksjoner knyttet til språkkartlegging på norsk og andre representative språk, vil bli tydeliggjort i oppgavens teoretiske material.

I oppgavens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av begrepet språkkartlegging.

Bakgrunnen for valget av språkkartlegging fremfor utredning, er at som begrep så er kartlegging en oppdagende prosess. Målet med kartlegging er å bli kjent med de forutsetningene barnet har. Disse forutsetningene blir dannet gjennom barnets sosiale samspill med andre og omgivelsene barnet befinner seg i (Åmot, 2020, s. 137).

Utredning kan sees som en mer grundig prosess som gjennomføres av fagpersoner i pedagogisk-psykologisk tjeneste eller andre helsetjenester. Her velger jeg å støtte meg til

forklaringen av kartlegging som et overordnet begrepet med flere tilhørende metoder. I sin modell har kartleggingen som overordnet begrep blitt illustrert som en slags paraply. Metodene deles inn i en venstre og høyre gruppering. Da jeg i problemstillingens ordlyd er ute etter ulike erfaringer, er intensjonen å se hvor datamaterialet bringer meg og for å senere ta for meg innholdet i grupperingene som oppfattes som relevant.



Figur 3.1 Illustrasjon av kartlegging som overordnet begrep.

Språkkartleggingsparaply hentet fra Lyngseth, 2020, s. 50

Overordnet i paraplyen, finner vi begrepet kartlegging. Deretter kommer samtale med foreldrene som første inngangsport til videre arbeid. På venstre siden kommer observasjon og screening. Disse metodene kan knyttes opp mot ansatte i barnehagen og på helsestasjonen, men utføres også av andre instanser. På høyre side kommer utredning og tester. Dette arbeidet utføres som regel av ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste og andre helseinstanser (Lyngseth, 2020, s. 51).

På denne måten kan kartlegging sees som et overordnet begrep, hvor samtaler med foresatte og metoder som observasjoner, screeninger, utredninger og tester går innunder det overordnede kartleggingsarbeidet (Lyngseth, 2020, s. 50). I oppgaven har jeg valgt å videreføre begrepene, fordi at jeg ser meg enig i bruken av begrepenes innhold (Lyngseth, 2020, s. 18). Gjennom oppgaven vil jeg forsøke å dra paralleller mellom det teoretiske valgte materialet og de metodene innunder det overordnede begrepet kartlegging, som informantene har erfaringer med.

Avslutningsvis i dette avsnittet, vil jeg avgrense oppgaven ved å nevne at jeg ikke kommer til å gå inn på den pågående polariserte debatt som dreier seg om det er riktig å kartlegge eller ikke. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i spesialpedagogenes erfaringer, fremfor et spørsmål om «skal, skal ikke språkkartlegge» (Lyngset, 2020, s. 15).

## 1.5 Oppgavens utforming

I oppgavens første kapittel, presenterer jeg masteroppgavens tema og problemstilling basert på tidligere forskning. Videre gjør jeg rede for hvilke avgrensninger jeg har satt.

I oppgavens andre kapittel, presenterer jeg det teoretiske grunnlaget som jeg har valgt benytte i drøftingen av forskningens empiriske funn. Teorien er valgt basert på studiens tematikk og problemstilling.

I oppgavens tredje kapittel, presenterer jeg valget av metode, med kvalitativt intervju som fremgangsmåte i innsamlingen av data til empiri. Med dette kapitlet vil jeg begrunne den metodiske fremgangsmåtenes relevans for studiens problemstilling, hvor spesialpedagogens erfaringer vektlegges.

I oppgavens fjerde kapittel, presenteres studiens funn. Disse drøftes opp mot det valgte teoretiske grunnlaget.

I oppgavens femte kapittel, avsluttes oppgaven med en oppsummering av de empiriske funnene, og basert på dette reflekterer jeg videre for en inngangsport til videre forskning på temaet.

## 2. Tidligere relevant forskning

Mitt litteratursøk etter tidligere forskning resulterte i flere interessante artikler.

Søkeordene jeg benyttet meg av var flerspråklighet, flerspråklige barn, språkkartlegging og forsinket språkutvikling. Som et resultat av dette kom jeg frem til følgende funn, et ressurshefte av NAFO (2010), en artikkel av Essahli Vik (2018) og en rapport gjennomført av et ekspertutvalg på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (2011).

I 2010 utga Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) et ressurshefte ved navn Flerspråklig arbeid i barnehagen (Bleka, Gjervan, & Svolsbru, 2010). Artikkelen er en teoretisk dokumentanalyse som benytter data fra et kompetanseutviklingsprosjekt for barnehageansatte, samt en evaluering av tilskuddsordningene med tittel – «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen til minoritetsspråklige barn i førskolealder», gjennomført av Rambøll Management i 2006. Denne ble utgitt etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og skulle være basert på NAFOs kompetanseutviklingsprosjekt for barnehageansatte i årene 2005-2010. Prosjektet ble drevet i samarbeid med kommuner, universiteter og høyskoler i alle Norges fylker. Målet var å gi barnehagene metoder for hvordan de kan arbeide med flerspråklige barn i et barnehagemiljø.

I heftet vises det til interessante eksempler tilknyttet språkkartlegging av flerspråklige barn. Hvilke språkkartleggingsverktøy som blir benyttet i ulike fylker, får oppmerksomhet i heftets avsluttende kapitler. Heftet viser til en evaluering gjort av Rambøll (2006). Denne avdekker flere fylker hvor språkkartleggingsverktøyene som blir benyttet er ment å brukes til ettspråklige barn med norsk som majoritetsspråklig bakgrunn, og ikke er tilpasset flerspråklige barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

I heftet trekkes også St.meld. nr. 16 frem, «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», fra 2006-2007, frem som sentral med et utdrag om at det ikke prioriteres tiltak for å anerkjenne og støtte flerspråklige barn i å benytte og utvikle eget morsmål. I NAFO sitt ressurshefte hevdes det at søkelyset på barnas språkopplæring og kartleggingen av flerspråklige barn, ligger utelukkende på det norske språket (Bleka, Gjervan, & Svolsbru, 2010, s. 58). Heftet viser til en evaluering om at kartleggingsverktøyene som blir benyttet i kartlegging av minoritetsspråklige barn, ikke er tilstrekkelig utviklet for å avdekke språkvansker og kartlegge språket til flerspråklige barn.

Videre lot jeg meg interesseres av en nyere publikasjon, skrevet av Nassira Essahli Vik med tittelen «Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?»

Artikkelen er bygd opp med en diskursanalytiske- og postkolonial tilnærming. Metoden benyttet observasjon av kartleggingssituasjoner i utvalgte barnehager (Essahli Vik, 2018, s. 11). I forskningen vises det til funn hvor kartleggingen er instrumentelt preget og at standardisert bruk kan bidra til å svekke verktøyet. Dette kan føre til en passivisering og institusjonalisering, hvor kartleggingsverktøyet fremstår som å ha et mangelperspektiv (Essahli Vik, 2018, s. 23).

Jeg anser avhandlingen som relevant fordi den omhandler språkkartlegging av flerspråklige barn, som representerer selve kjernen i min oppgave. Dette gjenspeiles i min problemstilling som er utarbeidet ut fra dette temaet. Særlig interessant finner jeg det at funnene argumenterer mot bruken av standardiserte språkkartleggingsmetoder.

I 2010/2011 ble det utarbeidet et Ekspertutvalg på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, med målet om å rapportere en «Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager». I rapporten inkluderes TRAS som et av språkkartleggingsverktøyene som skal vurderes, og havner på 6. plass over rangeringen av anbefalte språkkartleggingsverktøy. Rapporten tar utgangspunkt i den første utgitte utgaven av TRAS fra 2003.

Under overskriften «Minoritetsspråklige barn», belyses det at TRAS trekker en parallell mellom tospråklighet og forsinket språkutvikling, ved å benytte seg av ordlyden «Tospråklige barn kan også ha forsinkelser i språkutviklingen, spesielt når det gjelder innlæring av et andrespråk, fordi de ofte ikke får tilstrekkelig erfaring med dette språket». Rapporten omtaler videre denne ordlyden for uheldig, og poengterer at det må ha vært en glipp. For leserne av førsteutgitte utgave av TRAS (2003), kan tospråklighet oppfattes som en vanske, og at dette kan føre til utarbeidelsen av tiltak som ikke tar hensyn til flerspråklige barns sin situasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 138). Et av hovedmomenter for rapporten var konklusjonen om at TRAS som språkkartleggingsmaterieell, ikke var å anse som tilfredsstillende når det kom til å språkkartlegge flerspråklige barn (Pettersen, 2020, s. 123). Denne baserte seg på at språkkartleggingsmaterialet ikke inkluderte kunnskap om andrespråks innlæring eller kulturelle variasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 142).

I en oppsummering av evalueringen av TRAS, skriver rapporten følgende; «TRAS er beregnet på kartlegging av minoritetsspråklige barns norskerferdigheter. Som det

kommer frem av redegjørelsen ovenfor, er det imidlertid relativt lite, bortsett fra sirkelen uten alderstrinn, som gjør verktøyet egnet for minoritetsspråklige barn. Som analysen har vist, bygger verktøyet på en sosiokulturell forståelse som ikke inkluderer kulturell variasjon i kommunikasjonsmønstre. Det er større kulturell variasjon i kommunikasjonsmønstre blant minoritetsspråklige enn blant etnisk norske familier, og minoritetsspråklige barns spesielle to-/flerspråklige situasjon kommer i tillegg.»

Senere samme år, reviderte TRAS sin utgave av fagboken, hvor det nå inkluderes et eget kapittel viet til «Barn med flere språk», skrevet av Hansen Wagner (Espenakk. et, al, 2011, 122-138).

Tidligere forskning viser til en gjennomgående og kontinuerlig mangel på tilrettelagte språkkartleggingsverktøy tilpasset flerspråklige barn. Språkkartlegging av flerspråklige barn var på dagsordenen i 2006. Femten år senere blir det fortsatt avdekket funn som tilsier at verktøyene benyttet i språkkartleggingen ikke holder mål. Det gir meg indikasjoner på at jeg har valgt meg et tema som har engasjert pedagoger og forskere over tid, og som fortsatt har behov for utvikling. Det kan dermed hevdes at problemstillingen belyser en side ved språkkartleggingsarbeidet som er av samfunnsrelevans, og med et potensial for praktisk betydning (Thagaard, 2019, s. 49).

Felles for all den tidligere forskningen er at den retter søkelyset mot hovedelementene i min problemstilling. Enten på språkkartlegging, flerspråklige barn eller tilegnelsen av språk hos flerspråklige barn (Thagaard, 2019, s. 47). Dersom jeg ser tidligere forskning i lys av oppgavens aktualisering (avsnitt 1.1), tolker jeg temaets historikk som et hyppig nevnt tema uten en oppdatert konkret utvikling å vise til. Jeg finner det interessant at det i forskningen på flerspråklighet via Nasjonale Stortingsmeldinger, offisielle forskningsrapporter og ressurshefter, rapporteres at det ikke eksisterer nok forskning på temaet. Med denne begrunnelsen er jeg av den oppfatning at videre forskning er svært viktig for det spesialpedagogiske fagsamfunnet (Thagaard, 2019, s. 49).

## 3. Teoretisk grunnlag

### 3.1 Flerspråklige barn

I oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en definisjon for flerspråklighet, som forklarer tilknytningen til flere språk, og behovet for å forholde seg til disse parallelt (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 16).

I tilegnelsen av språk hos flerspråklige barn, eksisterer det myter om hvordan denne prosessen foregår. Lenge var det en misoppfattelse om at flerspråklige barn burde skjermes fra enkelte språk, for å bedre kunne lære seg et annet. Karlsen & Gjevikhaug (2020) belyser at dersom en sammenligner et flerspråklig barn med et ettspråklig barn, kan det fremstå som at barnet har et mindre ordforråd, dersom man ser på de individuelle språkene atskilt fra hverandre. Dersom man ser på begge språkene, vil det framkomme at flerspråklige barn, ofte har et større ordforråd enn ettspråklige barn (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 35).

I dette avsnittet har jeg valgt å inkludere teori og forskning, som belyser fordelene ved å lære seg flere språk samtidig.

#### 3.1.1 Simultan tospråklighet

Når et barn har det vi kaller for simultan tospråklighet, så menes det at barnet har blitt eksponert for flere språk i perioden fra fødsel til fylte tre år. Innen fylte tre år vil et barn med det som klassifiseres som en typisk språkutvikling, beherske de grunnleggende ferdighetene i språkene de prater. Språktilegnelsen på de ulike språkene, begynner allerede i bableperioden. Da introduseres barnet for ordlydene i de ulike språkene, og forsøker å benytte disse i uttrykkelsen av sine behov. Det er ofte i tilfeller med simultan tospråklighet, at vi finner det vi kaller for et splittet ordforråd (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 36). Med dette menes det at de ulike språkenes ordforråd benyttes på ulike arenaer. I flere tilfeller vil disse ulike arenaene bestå av barnehagen og hjemmet. Den arenaen og det ordforrådet barnet mestrer best, vil stort sett være den arenaen som barnet tilbringer mest tid på (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 36). Jo mer barnet eksponeres for et språk, jo flere muligheter for utvikling møter barnet.

Av denne årsaken, vil det være nødvendig å la barnet få benytte seg av sitt sterkeste språk, i undersøkelser som en språkkartlegging, når en skal vurdere barnets språkferdigheter (Grosjean, 2017). En introduksjon av nye språk etter disse tre årene, vil kunne bygge videre på de ferdighetene barnet allerede har på eksisterende talende språk. Denne språkutviklingen kalles for suksessiv språktilegnelse, og dette vil jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt.

### 3.1.2 Suksessiv språktilegnelse

I det som betegnes som en suksessiv språktilegnelse, så introduseres barnet for nye språk etter fylte tre år. I en suksessiv språktilegnelse som i en simultan språktilegnelse, vektlegges kunnskapen på det språket barnet benytter mest som en forutsetning for videre mulighet til språkutvikling på andre språk. (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 37).

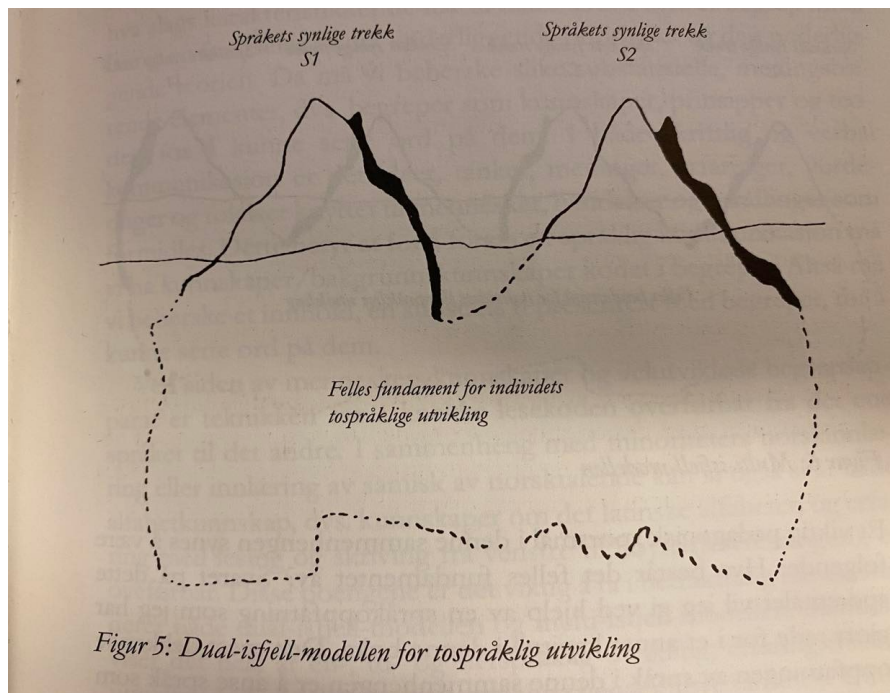
Kjennetegn ved barn som går gjennom en suksessiv språktilegnelsesprosess, er at barnet går gjennom det som kalles for en non-verbal periode. I denne perioden så benytter barnet fortsatt de språkene som de først har lært, men lar være å benytte det språket de er i ferd med å tilegne seg. Det språket de bruker da, er ofte det språket som snakkes mest på hjemmebane. I denne fasen holder barnet på med å lytte seg til mer språkkunnskap. Dette betyr at barnet etter hvert vil få et ganske stort passivt ordforråd, mens de avventer med å uttrykke seg aktivt (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 296-297).

### 3.1.3 Cummins isfjellmetafor

For å belyse barns språkkompetanse, har jeg valgt å benytte meg av Jim Cummins sin isfjellmetafor. I denne metaforen, tegnes det et bilde av et isfjell hvor to individuelle topper stikker opp av havoverflaten. Toppene av isfjellet representerer barnets språkkompetanse utad i hvert av språkene. Her kan språkkompetansen fremstå som ulik. Toppene representerer den overfladisk ekspressive språkkompetansen. Under overflaten finner vi derimot en felles base for de individuelle toppene. Her ligger basen for det samlede ordforrådet i begge språkene (Øzerk, 1996, s. 183). Cummins har også utarbeidet en «interdependence hypothesis», hvor han hevder at isfjellet representerer toppene i språkkompetansen. Isfjelltoppene hvor begge viser til språkets synlige trekk, er avhengige av hverandre for en gjensidig utvikling av et felles språklig fundament (Øzerk, 1996, s. 182).

Poenget med metaforen, er å belyse at all den språkkompetansen som barnet har på de ulike språkene, henger sammen med hverandre. Metaforen kan også benyttes til å forklare hvordan språkkompetansen fra det ene språket, vil være overførbar til det andre (Essahli Vik, 2020, s. 209). Cummins har basert seg på Vygotsky sin teori om at alle språkene barnet taler, har noe til felles. Så mye til felles har de at de er forent internt i hverandre. Ved hjelp av hverandre, bidrar de til en gjensidig utvikling (Øzerk, 1996, s. 179).





Isfjellmetafor for flerspråklig utvikling, hentet fra Øzerk, 1996, s. 183.

Videre bør det være et mål at språket som barnet tilegner seg, læres i tillegg til de språkene de allerede prater. Dette er for å ivareta barnets flerspråklige språkkompetanse, og barnets identitet knyttet til familiære og kulturelle tilknytninger. Dette kalles for en additiv språklæring. På den andre siden finner vi det som kalles for en subtraktiv tilnærming. Denne betegnelsen benyttes når det språket barnet introduseres for, fremstår som dominerende. Dette kan føre til at barnet stopper å benytte språkene de opprinnelige pratet, og derav går innlæringen av det nye språket på bekostning av det andre (Essahli Vik, 2020, s. 209).

Å kunne flere språk er ifølge Egeberg (2021) ikke enstydig med å ha ulike begrepssystemer. Det kan forklares som at all kunnskapen man tilegner seg på hvert av språkene lagres i den samme tankebanen. Dermed vil ikke den kunnskapen barnet har om et begrep på et språk, kunne være fraværende på et annet. Det er mulig at barnet ikke kjenner til det riktige ordet på språket, men kunnskapen om begrepet vil allerede være der (Egeberg, 2021, s. 23).

I utviklingen av et barns språk er det viktig at læren av et nytt språk foregår sammen med noen som kjenner barnet, og som har kjennskap til barnets språkkompetanse er på det allerede eksisterende språket som barnet snakker. På denne måten kan språklæringen tilpasses barnets forutsetninger ved å introdusere barnet for ord og begreper som allerede er gjenkjennelig (Egeberg, 2021, s. 27). I barnehagen vil det oppstå både formelle og uformelle muligheter for språkutvikling. De planlagte pedagogiske aktivitetene, vil være preget av en formell tilnærming. Dette kan være en planlagt aktivitet, hvor språkbruken er planlagt og tilpasset

både aktiviteten og barnet som deltar. Språkbruk som oppfordrer barnet til å tolke og reflektere kan virke utfordrende for barnet. Det er derimot slike utfordringer som bidrar til bevissthet og språkutvikling. De uformelle mulighetene for språkutvikling er gjerne preget av en spontanitet som vi finner igjen i overgangssituasjoner, i frileken og i de løpende sosiale samspillene som barnet deltar igjennom barnehagedagen. I disse vil fokuset ofte være på å formidle korte og konkrete beskjeder (Egeberg, 2021, s. 29).

### 3.2 Språkkartlegging

En språkkartlegging kan foregå på ulike måter. Til det finnes det flere metoder å benytte seg av. I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på metodene observasjon, screening og tester i form av standardiserte språkkartleggingsmateriell.

Et standardisert språkkartleggingsverktøy kan forklares som et språkkartleggingsverktøy som er testet på en større gruppe barn. Når et språkkartleggingsverktøy er blitt prøvd på en gruppe, kan resultatene fra denne utprøvingen si noe om påliteligheten språkkartleggingsverktøyet har (Lyngseth, 2020, s. 71). Resultatene fra slike utprøvinger kan bidra til å skape normeringer for hva som kan forventes av barn. I flere tilfeller er standardiserte språkkartleggingsverktøys normeringer basert på alder (Lyngseth, 2020, s. 57). En fordel med å benytte et slikt språkkartleggingsverktøy kan begrunnes med at man får oversikt over hvordan barnet ligger an i en gjennomsnittlig aldersforventning. Scoren kan senere benyttes i utarbeidelsen av spesialpedagogiske tiltak for å bedre barnets språkkompetanse. En ulempe ved å benytte et slikt språkkartleggingsverktøy, kan begrunnes med at oppgavene tillater lite rom for allsidighet og individualitet. Barnet som subjekt blir ikke i like stor grad ivaretatt, da det stilles forventninger til hva barnet mestrer basert på alder. Et språkkartleggingsverktøys gyldighet er basert på om den måler det som den er tiltenkt. Ved benyttelse av språkkartleggingsverktøy må derfor spesialpedagogen benytte sin faglige og skjønnsmessige kunnskap, når det kommer å vurdere hvilken språkkartleggingsverktøy som egner seg til en språkkartlegging (Lyngseth, 2020, s. 71).

Observasjon som begrep kan forklares som å iaktta en virkelighet. Som språkkartleggingsmetode kan observasjon gjennomføres på ulike vis. Bruk av loggbok, løpende protokoll, sosiomatrise og strukturerte observasjonsskjemaer er bare noen eksempler på ulike metoder som kan benyttes (Lyngseth, 2020, s. 53).

Med observasjon som språkkartleggingsmetode vil ofte målet være å undersøke barnets språkkompetanse. Men andre interessante elementer kan også åpenbare seg. Som en oversikt over barnehagens egen kompetanse i språkmiljøet. Videre kan barnets språkkompetanse komme tilsynet i ulike relasjoner som mellom barnet og en ansatt, mellom barnet og et annet barn, eller mellom barnet og en foresatt (Lyngseth, 2020, s. 56).

### 3.2.1 Språkkartlegging på første- og andrespråket

Språkkartlegging i barnehagen kan forgå på flere måter. For å få en helhetlig oppfatning av et flerspråklig barn sin totale språkutvikling, belyses det at språkkartleggingen bør gjennomføres på alle språkene som barnet prater. Dette begrunnes med at dersom språkkartlegging avdekker en forsinkelse i språkutviklingen på flere språk, så vil det være grunnlag for bekymring (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 138).

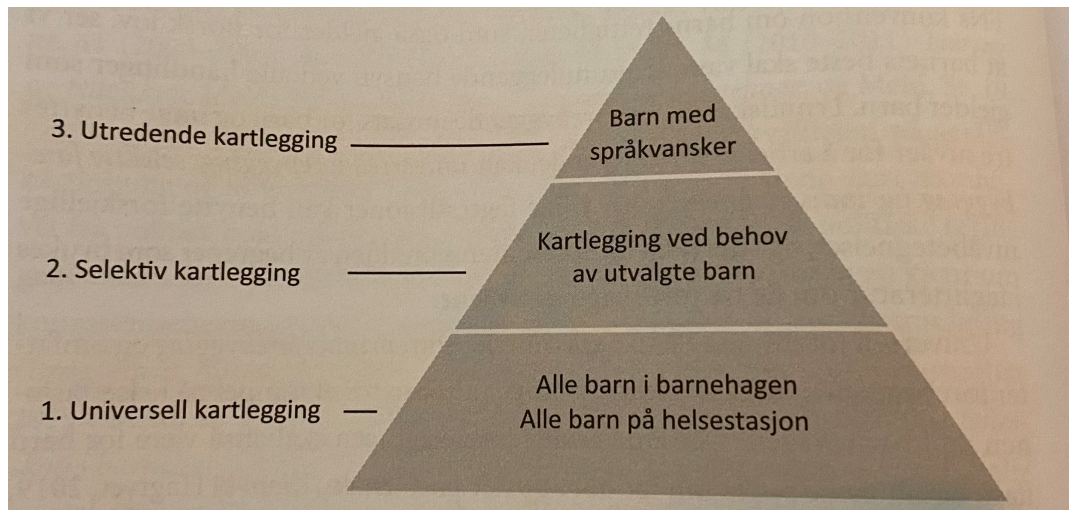
I et språkkartleggingsarbeid hvor målet er å undersøke barnets språklige kompetanse på flere språk, kan barnehager som ikke har den språkkompetansen engasjere en tolk. Egerberg (2021) belyser at det er en forutsetning å benytte seg av tolk, for å kunne få en helhetlig vurdering av et barn som snakker flere språk. Det vektlegges som viktig å få kjennskap til barnets språkkompetanse på det førstespråket (Egeberg, 2021, s. 46-47).

Samtaler med barnets foresatte har en sentral rolle i å innhente kunnskap om barnets språkkompetanse. I en slik samtale kan foresatte informere om hvilke språklige egenskaper barnet har på språkene som barnehagen ikke benytter (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 143). Videre belyses det at en språkvanske kan være knyttet til en utviklingsforstyrrelse. Dersom dette er tilfelle så vil denne komme til syne på alle språkene barnet benytter. Da det eksisterer flere forskjeller i ulike språks oppbygging og dynamikk, kan dette føre til utfordringer for barnet. Dermed vil det ikke kunne kalles tilstrekkelig å kun språkkartlegge på et av barnas i språk, som for eksempel norsk i barnehagen (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 144).

### 3.2.2 Språkkartleggingspyramiden

Ulike faser av kartlegging er hentet fra kartleggingspyramiden i Lyngseth (2020) sin «Kartlegging av barns språk i tidlig alder», og er inspirert av Gascoigne (Gascoigne, 2006, s.10). For å illustrere årsaken til at informantene har erfaringer med ulike metodene i kartleggingsparaplyen har jeg valgt å inkludere kartleggingspyramiden i Lyngseth (2020, s. 18), inspirert av Gascoigne. Bakgrunnen for denne avgjørelsen er at det i denne pyramiden differensieres mellom tre ulike faser for kartlegging. I disse fasene finner vi metoder som blir

benyttet oftere enn andre. De ulike fasene blir representative gjennom oppgaven ved at informantene arbeider innenfor instanser som tilhører de tre. Felles for alle nevnte faser er at ethvert kartleggingsarbeid begynner med samme utgangspunkt, som er en samtale med barnets foresatte.



### 3.2.3 Universell kartlegging

Universell kartlegging er det begrepet vi benytter når store antall barn eller alle barna i barnehagen kartlegges. Her benyttes metoder som observasjon og screening, som i form av et språkkartleggingsverktøy. I denne fasen ligger det ikke nødvendigvis bekymring til grunn for utførelsen av kartleggingen, men heller ment som primærforebyggende tiltak før et eventuelt problem oppstår (Lyngseth, 2020, s. 17-18).

### 3.2.4 Selektiv kartlegging

Selektiv kartlegging er det begrepet som benyttes når det foretas en fokusert og målrettet kartlegging. Her benyttes metoder som observasjon, screening og begynnelsen på en utredning. I denne fasen velger man å kartlegge de barna som man tenker at har en forhøyet risiko for en negativ utvikling. Årsaker som ansees som risikofaktorer kan være prematur fødte barn eller barn som allerede lever med en kjent risiko. En annen årsak som kan ansees som en risikofaktor, er når et barn har vært på flukt fra et annet land (Lyngseth, 2020, s. 17-18). Barn som har vært utsatt for risiko og traumatiske hendelser, som i en flukt, kan få ettervirkninger som kan påvirket barnets utvikling og derav språkutvikling (Egeberg, 2021, s. 170).

### 3.2.5 Utredende kartlegging

Utredende kartlegging er ment å være problembegrensende, da denne kan omfatte barn hvor en tidlig har oppdaget og identifisert vansker med behov for langsiktig oppfølging.

Disse behovene inkluderer tiltak som kan befinne seg innunder kategorien spesialpedagogisk hjelp. Utredende kartlegging er ofte del av en større kartleggingsprosess, som gjennomføres av instanser i samarbeid med barnehagen. I denne fasen ligger alle metodene i kartleggingsparaplyen, både observasjon, screening, utredning og tester (avsnitt 1.3) (Lyngseth, 2020, s. 17-18).

### 3.2.6 Vygotskys dynamiske kartlegging

Lev Vygotsky kan ansees å være en av de mest sentrale bidragsyterne til utviklingen av pedagogikken, slik den kjennes i dag. Hans rolle som forsker og vitenskapshistoriker har bidratt til å belyse flere perspektiver på barns språkutvikling (Bråten, 1996, s. 13).

Fagbegrepet dynamisk kartlegging har sin opprinnelse i Vygotski sine teorier om at barnets språkutvikling er en kontinuerlig prosess, og baserer seg på sosiokulturell læringsteori. Denne ble i stor grad påvirket av de sosiale samspillene som barnet ble introdusert for og selv velger å delta i. Han anså barnets språkutvikling som noe som læres gjennom sosiale prosesser med andre (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 139).

Det er fra dette området at begrepet nærmeste utviklingssone, eller nærmeste sone for utvikling, stammer fra. Med dette mente Vygotsky (1978) skillet mellom når barn er i stand til å mestre noe selv uten hjelp, og det barnet kan lære seg å mestre selv med hjelp (Vygotsky, 1978, s. 87).

Basert på dette kan en dynamisk kartlegging sees på som en didaktisk forklaring, som stykker opp den helhetlige kartleggingsprosessen inn i fire hoveddeler. Den første delen består av kartlegging. Etter å ha kartlagt vil neste del bestå av en faglig vurdering av kartleggingsresultatene. Deretter følger gjennomføring av faglige vurderte tiltak for utvikling. Den fjerde og «siste» delen, er en evaluering av alle de tidligere delene i prosessen. Denne evalueringen vil avgjøre hva en kan gjøre annerledes, før en begynner prosessen på nytt (Lyngseth, 2020, s. 62). Bakgrunnen for denne oppstykkingen begrunnes med årsaker som å kunne ta vare på subjektiviteten til barnet, vektlegge barnets egenskaper og å sette søkelys på videre muligheter for utvikling. Denne formen for kartlegging kan gjennomføres flere ganger. Målet er å være oppdatert på barnets forutsetninger, og å derav kunne ta faglige vurderinger basert på ferske observasjoner (Lyngseth, 2020, s. 63).

### 3.2.7 TRAS

Til dynamiske språkkartleggingsverktøy avdekkes det senere i oppgaven basert på mine funn at TRAS er det språkkartleggingsverktøyet som alle informantene har kjennskap til.

Forkortelsen TRAS står for Tidlig Registrering Av Språkutvikling – i daglige samspill.

En videre begrunnelse for å inkludere TRAS i oppgavens teoretiske material er at som språkkartleggingsverktøy, så støtter TRAS seg til teoretisk materialet av både Lev Vygotsky og Jim Cummins. To teoretikere som har vist seg å bli sentrale for den teoretiske oppbygning i denne oppgaven.

TRAS forklares som å være et «Observasjonsmaterieell av språk i daglige samspill».

Bakgrunnen for denne formuleringen, er at TRAS ønsker å understreke at det ikke er tiltenkt som en test, men heller en observasjonsmetode med skravering.

I innledningen til TRAS Håndbok står det at materiellet ble utgitt i 2003, og kom som følge av en spørreundersøkelse gjennomført på landsbasis i år 2000. Manglende systematiske observasjoner av barns språk var et avgjørende behov (Espenakk, et al, 2011, s. 5). Skjemaets oppbygging er tiltenkt en dynamisk språkkartleggingsmetode, ved å tillate muligheten til å skraverer over tid. Det feltet som barnet behøvde veiledning for å mestre når de var tre, kan være noe de mestrer på egenhånd når de er fem (Espenakk, et al, 2011, s. 13).

I TRAS refereres det til Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori om nærmeste utviklingszone. TRAS forklarer at kartleggingsskjemaet er ment å bli benyttet i et dynamisk samspill mellom barnet og den ansatte som utfører den. Videre står det at det ikke skal forventes å få et riktig svar, men at det er ment å «gi en mulighet til å merke seg sentrale utviklingstrekk og kvaliteter i den språklige og kommunikative utviklingen» (Espenakk, et. al, 2011, s. 11).

I valideringen av sitt eget materiellet har skaperne bak TRAS valgt å sammenligne materialet med de standardiserte nasjonale testene TROG-R og BPVS II. I denne valideringsprosessen har TRAS blitt testet ut med 138 barn, med en gjennomsnittsalder på 54 måneder, hvor den yngste var 36 måneder og den eldste var 73 måneder. Under et avsnitt med overskriften Metode, står det at utvalget i valideringen ikke kan ansees som representativt. Derfor må det tas høyde for at utvalget kan ha bestått av det de beskriver som «flinke barn» (Espenakk, et. al, 2011, s. 19).



I sitt eget materialet, referer skaperne bak TRAS til Jim Cummins sin teoretiske verk. De har valgt å trekke frem isfjell metaforen til å forklare forståelser av barns språkkompetanse og språktilegnelse (Espenakk et al, 2011, s. 124). Med denne bevisstheten tilknyttet flerspråklige barns språkutvikling, tilbyr TRAS et alternativ til språkkartlegging av flerspråklige barn ved å ha laget et skraveringskjema uten alderstrinn. Begrunnelsen er at et flerspråklig barns alder, ikke skal være like avgjørende i resultatene. Videre argumenterer TRAS for at barn som har kommet et stykke på veien, senere skal språkkartlegges med opprinnelige normerte alderstrinn. De begrunner det med at dersom flerspråklige barn som ikke har norsk som førstespråk, ikke skal bli målt opp mot ettspråklige barn med norsk som førstespråk, så vil dette være det de kaller for misforstått snillisme. Avslutningsvis hevder TRAS at man skal unngå å la flerspråkligheten bli en *sovepute* (Espenakk, et, al. 2011, s. 129).

### 3.3 Språkets utvikling

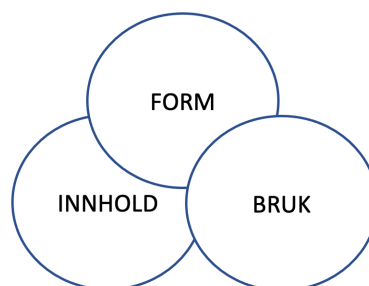
#### 3.3.1 Bloom & Layheys språkmodell

Bloom og Laheys (1978) har konstruert en illustrasjon som de mener er representativ for språkets ulike komponenter.

Illustrasjonen deler språket inn i tre hoveddeler, bestående av innhold, form og bruk. Hver av dem representerer en sentral del av ulike former for språkkompetanse på sitt felt.

Illustrasjonen viser også at de sammen utgjør den helhetlige språkkompetansen (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 25). Til ulik tid og på hver sin måte utvikles de ulike delene hver for seg, samtidig som de er gjensidige ovenfor hverandre.

I denne oppgaven har jeg valgt å inkludere denne, fordi at jeg mener at den poengterer hvordan de ulike områdenes inndeling og tilhørende teori, belyser elementer i barns språkutvikling som kan oppdages i en språkkartlegging.



### 3.3.2 Innhold

Ifølge Bloom & Lahey (1978) handler denne delen om betydningen som videreformidles gjennom ord. For å kunne videreformidle verbale mening, er en avhengig av å ha kjennskap til ord med meningsinnhold. Også kjent som et ordforråd.

Et ordforråd kan deles inn i to deler. Den ene delen er et reseptivt ordforråd, og den andre er et ekspressivt ordforråd. Det som kjennetegner og skiller de to, er at den første ansees som passivt, og den andre som aktivt.

Passivt går på hvordan vi oppfatter, tolker og forstår, og hvor aktivt går på ord som vi kjenner meningsinnholdet til og som vi selv benytter i egen tale. Når et barn introduseres for et nytt språk, så vil det reseptive (passive) ordforrådet utvikles tidligere enn det ekspressive (aktive) ordforrådet. Når barnet begynner å ta i bruk et ord i sitt ekspressive ordforråd, så har barnet begynt å koble sin kunnskap opp til ordets fonemer (språklyder). Derav trer vi inn i en annen del av Bloom & Laheys (1978) modell, nemlig delen som omhandler språkets form (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 25).

### 3.3.3 Form

I denne delen beveger vi oss i over i hvordan ordene i ordforrådet høres ut. Her deles det opp i fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi går ut på hvordan ordet høres og uttales. Morfologi går på hvordan ordet bøyes. Syntaks er hvordan ordene settes sammen til å bli setninger.

Barn som vokser opp med ett språk, lærer seg lydsystemene til det ene språket.

Barn som vokser opp med mer enn ett språk, lærer seg lydsystemene til disse språkene.

I utviklingen av disse lydsystemene, hvorpå barnet lærer seg mer enn ett språk, vil det kunne oppstå en mellomspråkfase. Dette kan forklares som en fase hvor barnet veksler mellom de ulike språkenes fonologi, morfologi og syntaks (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 26).

### 3.3.4 Bruk

Redegjør for språkets bruk, hvor den faglige termen blir pragmatikk. Handler om benyttelse og tolkning av språk i ulike kontekster og sammenhenger i et sosialt miljø.

I denne delen finner vi elementer som fagpersoner bør være opptatte av i sosiale verbale sammenhenger med barn. Turtaking, blikk-kontakt, kroppsspråk, felles oppmerksomhet,



språklig initiativ til samtale, og det å kunne oppfatte en annens perspektiv (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 27).

### 3.3.5 Forsinket språkutvikling

Bakgrunnen for inklusjonen av forsinket språkutvikling i oppgavens problemstilling, er å belyse hvordan et flerspråklige barn blir mistenkt å ha en forsinket språkutvikling, grunnet sin flerspråklighet. Dette kan bidra til å svekke mistanker om andre språkvansker som barnet kan ha, fordi at det regjerer en misoppfatning om at flerspråklige barn «ofte» er forsinket i sin språkutvikling (Ryen & Gram Simonsen, 2015, s. 198) Forskning tyder derimot på at flerspråklige barn ikke er senere i sin utvikling av språk, og derfor ikke forsinket. Det kan argumenteres for at faktorene som bygger opp under myten om at flerspråklige barn kan har forsinket språkutvikling, stammer fra manglende kompetanse om flerspråklige barns språkutvikling (Ryen & Gram Simonsen, 2015, s. 196),

I forskning gjennomført av Kristoffersen & Simonsen (2011) hvorpå sekstusenfemhundre enspråklige barn deltok i alderen fra åtte måneder til tre år, ble det avdekket store variasjoner i hvordan barnas språkutvikling utspilte seg. Dersom en baserer seg på disse tallene, vil det være rett å hevde at et hvert barns språkutvikling, skjer i ens eget tempo. Det eksisterer variasjoner i barns språkutvikling, som ikke nødvendigvis forutsetter en forsinket språkutvikling (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 30). På tross av ulike variasjonene språkutvikling, så er det et tema som skal tas på alvor. Språket bidrar til å skape barnets identitet, knytter det sammen fellesskapet rundt barnet, og kan være utslagsgivende for den følelsen av tilhørighet som barn får til samfunnet de lever i.

I majoriteten av barnehagesamfunn snakkes det norsk. Tilhørigheten barnet kjenner til dette samfunnet og deres deltakelse i fellesskapet, vil derfor avhenge i stor grad av om det snakker norsk. Et flerspråklig barn med forsinket språkutvikling vil derfor risikere å ikke bare være utsatt for språkvansker, men også for vanskene som kan følge med dette. Med en manglende følelse av tilhørighet, vil dette kunne svekke barnets sosiale kompetanse, samt emosjonelle og intellektuelle utvikling. Senere i barnets liv, vil risikoen for å utvikle lese- og skrivevansker, øke i takt med mulige andre lærevansker, som videre kan resultere i psykososiale vansker (Lyngseth, 2020, s. 29).

Ved mistanke om en forsinket språkutvikling bør det plukkes opp og undersøkes nærmere, for så å gå videre med nødvendig språkkartlegging av barnets språkforståelse, både impressiv- og ekspressiv språkkompetanse (Lyngseth, 2020, s. 29).

Barn med avdekket forsinket språkutvikling, vil kunne ha den samme rekkefølgen i sin språkutvikling som barn med en typisk språkutvikling. Forskjellen vil kunne være at læringsprosessen på hvert av språkene i seg selv går saktere fremover, mens barnets totale språkkompetanse utvikler seg likt (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 29).

Språkvansker kommer i mange forskjellige former, grunnet individuelle forskjeller. Å fordi individuelle forskjeller har mye å si, er det viktig å ha kunnskap om hvordan de ulike kan komme til syne i praktisk utøvelse (Lyngseth, 2020, s. 92). Når det kommer til å avdekke om et barn har en forsinket språkutvikling, vil det være avgjørende å undersøke de forholdene barnet befinner seg i, for å avdekke mulige årsaker til hvorfor barnet har en forsinket språkutvikling. Bøyesen (2017) referere til et viktig skille det vil være lønnsomt å ha kunnskap om når det kommer til flerspråklige barns språkkompetanse. Nemlig skillet mellom språket og tankene. Mellom bruken av ord og kjennskapen til begreper finner vi tankene. «Språket er tankenes tjener. De forsvinner fra bevisstheten når ordene er levert» (Rommetveit, 1984).

Rommetveit var en norsk språkpsykolog, kjent for å forske på språkutvikling og språkets rolle og funksjon i kommunikasjon. Han sammenlignet ord med merkelapper, og forklarte det med at merkelappene benyttes til å sette ord på begrepene. For å kjenne til begrepet, er det en forutsetning at begge deltakerne i kommunikasjonen kjenner til innholdet (Bøyesen, 2017, s. 112). Dersom jeg overfører Rommetveit sin teori til språkkartlegging med et flerspråklig barn, så ville jeg forklart det som at barnet kjenner til begrepet og innholdet bak det på ett språk, mens det mangler merkelappen på det andre.

Under en observasjon eller språkkartlegging av et barn med det en teori om forsinket språkutvikling, vil det være sentralt å huske at barnet kan ha et mindre aktivt språk, og fremstå passiv grunnet et mindre ordforråd enn barn med en typisk språkutvikling (Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 34).

## 4. Metode

I kommende kapittel vil jeg ved bruk av pensumets metodelitteratur, gå gjennom hvilken metode jeg har valgt å benytte og redegjøre for «hvilken måte jeg har søkt etter kunnskapen på» (Nyeng, 2020, s. 9).

Først vil jeg begynne med å gjøre rede for karakteristiske trekk ved kvantitativ og kvalitativ metode. Deretter vil jeg presentere valget av metode, sammen med en begrunnelse om hvorfor jeg anser metoden som relevant, og gjennomgå hvordan jeg har valgt å organisere det praktiske ved metoden. En forskningsmetode kan sees på som et verktøy en må benytte for å nå frem til kunnskap og å løse problemer (Everett & Furseth, 2020, s. 137). Mitt verktøy vil være det kvalitative forskningsintervjuet. Gjennom intervju vil min oppgave være preget av identifiserende og beskrivende kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2020, s. 71). I dette tilfellet er det sosiale fenomenet språkkartlegging av flerspråklige barn.

I neste avsnitt vil jeg redegjøre for mitt valg av vitenskapsteoretiske perspektiv.

Avslutningsvis vil jeg gå nærmere inn på hvordan for forståelse og erfaringsbaserte forutsetninger har bidratt til å legge føringer for resterende av forskningsprosessen.

### 4.1 Metodevalg

Et av de avgjørende elementene i en forskningsprosess, er å komme frem til hvilken metode som egner seg best for innsamling av data til sin problemstilling (Everett & Furseth, 2020, s.137). Til å avgjøre dette, har det vært lønnsomt å ha kjennskap til de metodiske spørsmålene om hva, hvorfor og så til slutt hvordan. Innledningsvis benyttet jeg tid på å finne ut av hva jeg ville forske på, for å konkretisere forskningens tema. Deretter skulle det aktualiseres, med spørsmålet hvorfor det var et tema som burde forskes på. Når disse prosessene var gjennomført, gjensto det å finne ut av hvordan jeg best kunne forske på gjeldende tema (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140).

I prosessen med å finne ut av hvordan, var det flere elementer å ta hensyn til. Medvirkende her var et avgjørende tidsaspekt og muligheter for tilgang på informanter. For å finne en ideell og produktiv metode, vurderte jeg de kvalitative og kvantitative opp mot hverandre. Det var en prosess å argumentere i sin helhet for hvorfor en forskningsmetode er bedre enn den andre. Her kjenner jeg meg igjen i Nyeng (2020) sine beskrivelser, av at det ville vært like

hensiktsnyttig å rangere en øks opp mot en sag. De to verktøyene er konstruert for å oppnå det samme formålet som er å dele noe i to, men med ulike bruksområder (Nyeng, 2020, s. 71).

Med kvantitativ metode så vil de empiriske dataene i hovedsak bestå av målbare data i form av ulike tallstatestikker. Disse samles inn på ulike måter, som ved å sammenligne statistikker fra tidligere forskning med nyere forskning, eller ved å gjennomføre en spørreundersøkelse med et spørreskjema og kriterier for deltakelse. For å kunne frembringe målbare empiriske data, er en avhengig av å ha et større antall informanter, enn ved bruk av kvalitativ metode (Ringdal, 2018, s. 24). Dette fordi at kvantitativ metode kan sies å bevege seg over en større flate, og samtidig rett under overflaten. Det positive med kvantitativ metode, kan sies å være at man når ut til et større antall informanter. Dette resulterer dermed i en massiv mengde med strukturert datamaterialet basert på deltakernes forutsetninger, kunnskap og bosettelse i ulike landsdeler. Ulemper med kvantitativ metode og bruk av spørreskjemaer, er den manglende muligheten for å kunne stille videre oppfølgingsspørsmål, og den manglende direkte kontakten med informanten.

Med kvalitativ metode så vil de empiriske dataene kunne frembringes i et betraktelig mindre utvalg. Dette er en metode som ikke dekker et like stort område som kvantitativ metode, men som til gjengjeld tilbyr muligheten til å gjøre et dypdykk i informantenes opplevelser. Det er en metode hvor innsamlingen av data består av å innhente tekst i forskjellige format (Ringdal, 2018, s. 24). Dette kan gjøres ved å tolke et allerede eksisterende dokumentmaterial, gjennomføre en observasjon eller ved å ha et intervju (Fekjær, 2016, s.14). Når man benytter kvalitativ metode gis det en mulighet til å gå dypere inn i forskningsspørsmålene. Ved å forske på enkelte hendelser gjennom informantens beskrivelser og forskerens tolkninger (Nyeng, 2020, s. 72).

Min vurdering er at kvalitativ metode egner seg som verktøy i min «vei til målet», i dette masterprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140).

Dette baserer jeg på problemstillingens ordlyd, da jeg i min forskning er på jakt etter «Hvilke erfaringer har et utvalg spesialpedagoger». Formålet med min forskning er å innhente disse erfaringene, beskrive og tolke dem i genereringen av det empiriske datamaterialet (Ringdal, 2018, s. 25).

I søken etter tidligere forskning, dukket det opp flere forskningsartikler. Jeg merket meg at det var kvalitativ metode som ble benyttet for å innhente flere av disse dataene. Dette er en årsak

til at jeg selv har valgt å ha et kvalitativt forskningsdesign. Ved å gå i dybden på informantenes arbeidstilværelse, og ved å få et direkte innblikk i språkkartleggingssituasjonen, håper jeg å finne svar på min problemstilling (Thagaard, 2019, s. 53). Dette har også vært en bidragsytende årsak til at jeg anser kvalitativ metode som det rette valget av metode. Videre har jeg valgt å benytte meg av intervju som en gren innenfor denne metoden. Det kvalitative forskningsintervjuet gjennomføres med hensikt om å få en forståelse av hvordan verden fremstår fra informantens perspektiv.

I et slikt intervju, ønsker jeg at informanten skal beskrive sine erfaringer. Her er jeg også ute etter detaljer om hvordan de beskriver temaet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20).

Mine tidligere erfaringer med kvalitative forskningsintervju på høghskolenivå, har gitt meg et erfaringsgrunnlag som jeg vil bygge videre på i denne forskningsprosessen.

#### 4.1.2 Vitenskapsteori

Vitenskapens funksjon bygger på muligheten for nye oppdagelser, revideringer av tidligere teorier og evnen til å tenke kritisk. Funn fra tidligere forskning, vil ikke nødvendigvis være representativ for dagens situasjon (Nyeng, 2020, s. 9). Kunnskap fra vitenskap, kan på mange måter sees på som ferskvare. Den avhenger av forskeren som ser. Til å forklare hvordan vitenskapsteori kommer til syne i presentasjonen av funn, vil det være nødvendig å vite hvordan forskeren posisjonerer seg. Ontologi kan forklares som læren om det som finnes, bestående av ulike teorier og spekulasjoner om hvordan og hvorfor verden ser ut slik den gjør. Begrepet er sammensatt av ordene vitenskap og det værende. Et ontologisk perspektiv gjør rede for ulike teorier om hvordan noe ser ut, og hvordan det er konstruert. Ontologien kan sammenlignes med filosofi, grunnet de spekulative teorien som omhandler verdens eksistens og oppbygging.

Epistemologi kan forklares som uttalelser om hvordan et fenomen fremstår, med utgangspunkt i en bestemt teori. Selve begrepet stammer fra ordene vitenskap og fornuft, eller gyldig kunnskap. Et epistemologisk perspektiv gjør rede for hvordan noe fremstår når det forskes på i en bestemt sammenheng eller med et utgangspunkt i en valgt teori. På en måte kan den forklares som å være mer opptatt av ulike nyanser, fremfor å fastslå en fasit (Nyeng, 2020, s. 37).

I denne oppgaven, vil mine empiriske funn fremstilles med utgangspunkt i hermeneutisk vitenskapsteori og på et epistemologisk vis. De representerer informantenes individuelle

erfaringer. De er ikke representative for majoriteten av spesialpedagogers erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling.

Kjennetegnene for valgt vitenskapsteori, korrelerer med kjennetegnene for kvalitative metode.

Empirien fra mine funn vil være representativ for informantene som besørger meg med den (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 199).

#### 4.1.3 Valgt vitenskapsteoretisk retning

I denne masteroppgaven har jeg valgt å plassere meg innenfor et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted. Dette innebærer at jeg vil forsøke å skape rom for tolkning og nyanser, og å være åpen og anerkjennende for informantenes sanseopplevelser (Nyeng, 2020, s. 190). Nyeng (2020) beskriver det som at «det finnes én verden, men mange virkeligheter». Min virkelighet er basert på mine erfaringer som først ufaglært, så utdannet barnehagelærer, og senere som videreutdannet spesialpedagog i barnehagen.

Ved å posisjonere meg utenfor min egen forforståelse og opplevelse, vil jeg gjøre et forsøk på å anerkjenne en annen spesialpedagogs virkelighet. Ved å være bevisst min egen forforståelse, vil jeg også være bevisst at ikke alle deler samme oppfatningen som meg selv (Nyeng, 2020, s. 32). Basert på mitt foretrukne valg av kvalitativ forskningsmetode og problemstillingens ordlyd, kjenner jeg meg meget godt igjen i beskrivelsene av den filosofiske hermeneutikkens vitenskapsteoretiske perspektiv (Nyeng, 2017, s.191). Nyeng (2020) beskriver hermeneutikken, som å bestride en tro om at det finnes noe som heter sikker vitenskap, og at den heller er av den oppfatning at vitenskap består av et «systematisk arbeid med fortolkninger» (Nyeng, 2020, s. 45).

I min forskning vil jeg få tak i ulike erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn. Med andre ord så vil ikke min problemstilling og forskningsmetode kunne produsere det positivistene anser som sikker vitenskap, fordi de ulike erfaringene vil være nettopp det, flertydige konklusjoner (Nyeng, 2020, s. 73). I stedet ønsker jeg å fremstille empiri som belyser de ulike erfaringene vi har på feltet, for å skape en større felles forståelse for individualiteten som påvirker dette temaets engasjement.

På bakgrunn av dette, velger jeg å benytte meg av den hermeneutiske spiralen i min fortolkningsprosess av datamaterialet. Den hermeneutiske spiralen består av en kontinuerlig og stegvis fortolkning, hvor man oppfatter og tolker deler og helheten i lys av hverandre.

Empirien skapes i form av et fortolkningslære, hvor en går tilbake til å være spørrende for hvert funn en gjør. På denne måten har jeg blitt godt kjent med mitt datamateriale, og forsøkt å forbli åpen for å nye oppdagelser underveis i analysen. I den hermeneutiske spiralen så illustreres det hvordan denne prosessen foregår i en kontinuerlig rundgang, og at den derfor ikke har noen ende (Brottveit, 2018, s. 36). En kort og oppsummerende forklaring av hermeneutikken, vil være å kalle det for et fortolkningslære.

#### 4.1.4 Min forforståelse

Jeg har valgt å benytte meg av hermeneutisk forskningsteori, fordi jeg ønsker å plassere menneskets opplevelser i sentrum med forskningen. På samme måte som min forskerrolle, innebærer rom for fortolkning basert på mine erfaringer og forutsetninger for prosessen (Nyeng, 2017, s. 192).

Gjennom mine tidligere praksiserfaringer, har jeg fått arbeide med flere flerspråklige barn i alderen fra 2 til 13 år. Gjennom årene har jeg utviklet et sterkt engasjement for dette temaet og tilknyttede arbeidet. Dette engasjementet vil være en del av min forforståelse. Hvordan jeg velger å la det påvirke forskningen, er noe jeg må være etisk bevist gjennom hele forskningsprosessen. Med disse tidligere erfaringene, følger det en fare for å la tidligere erfaringer, påvirke fortolkningen av datamaterialet.

Ved å være åpen og transparent om mine forutsetninger for valg av tema, vil jeg etterstrebe en åpen, kritisk og reflektert holdning både i datainnsamlingsprosessen, og senere i fortolkningen og analysen av rådataen (Thagaard, 2019, s. 49).

I fasen som bestod av å oppdrive tidligere forskning, fant jeg det merkelig at det ikke eksisterte en større mengde med forskning. Særlig stusset jeg over at majoriteten av den forskningen som eksisterte, ikke var av nyere datum.

Av det jeg derimot fant, så viste forskningen til funn med høydepunkter om manglende tilstrekkelig språkkartleggingsverktøy tilrettelagt flerspråklige barn, manglende kompetanse blant barnehagepersonellet på området og manglende muligheter for å oppdrive ønsket kunnskap på temaet.

Det var merkelig å oppdage at samtlige av disse funnene fra tidligere forskning, går igjen i nyere forskning. Jeg undres om temaet og problemstillingen, på mange måter har stått på stedet hvil, og hva en kan gjøre for å bidra til at temaet belyses ytterligere. Slik at fremtidige flerspråklige barn, møter kompetente personalet med de rette språkkartleggingsverktøyene og

metodene for å språkkartlegge barn på en slik måte at en får et helhetlig overblikk over barnet språkkompetanse.

#### 4.1.5 Strategisk utvalg

Utvalget mitt er strategisk, da jeg har satt et inklusjonskriteriene for deltakelse (Thagaard, 2019, s. 54). Utvalgskriteriene var at informantene har en grunnutdanning innenfor pedagogikk eller som barnehagelærer, og med videreutdanning i spesialpedagogikk med minimum 60 studiepoeng. Ved å ha et slikt utvalg har jeg foretatt et bevisst pragmatisk grep. Årsaken til at jeg har valgt å ha et strategisk utvalg, er fordi at jeg har valgt å søke etter informasjon fra informanter på mitt eget fagfelt. Hensikten med prosjektet har vært å forske på ulike erfaringer med temaet, og å forsøke å få bedre innsikt i den kompetansen som allerede eksisterer på feltet om språkkartlegging av flerspråklige barn (Thagaard, 2019, s. 56). Ved å ta dette valget har jeg også åpnet opp for muligheten til å legitimere de empiriske dataenes bakgrunn, fordi at informantene kommer fra samme faglige bakgrunn. Deres faglige utdanningsbakgrunn skal ha sørget for at informantene stiller med noenlunde like forutsetninger for kompetanse på fagfeltet, tatt i betraktning at utdanningsløp oppdateres i takt med de faglige retningslinjene for pedagogisk utdanning. Det skal nevnes at det ikke har blitt foretatt noen avgrensninger gjeldende de flerspråklige barnas vanskeområder, som spesialpedagogene har erfaringer med å språkkartlegge. Bakgrunnen for dette er at jeg anså det som mulig begrensende i rekrutteringen av informanter. Ved å etterlyse spesifikke og konkrete beskrivelser av informantens erfaringer, våknet det en bekymring for at informanter ikke ville ønske å delta. Dette ville også ha utfordret de etiske retningslinjene som gjelder anonymitet. Ved å ha et for snevert strategisk utvalg, vil informantene som deltar stå i risiko for bakveisidentifisering (NESH, 2021, s. 21).

#### 4.1.6 Informantrekruttering

Trykket i enkelte kommuner med forespørsler om intervjuer hos informanter, fikk meg til å tenke utenfor boksen. Som strategi valgte jeg å publisere en forespørsel på en hjemmeside i sosiale medier hvor spesialpedagogisk innhold deles, og hvor medlemmene i gruppen er medlem av egen interesse. I forespørselen informerte jeg om kriteriene for deltakelse og kort om prosjektets tema, språkkartlegging av flerspråklige barn. Videre oppfordret jeg interessenter til å ta kontakt med meg for å motta mer informasjon om prosjektet (Thagaard, 2019, s. 56). På denne måten, kunne de som var interesserte og villige til å stille opp, ta det



første steget til kontakt. Dette viste seg å være en vellykket strategi, og resulterte i at jeg lyktes med å få tak i majoriteten av informantene jeg behøvde til forskningen.

I tillegg til overnevnte metode, valgte jeg også å benytte meg av bekjente i det pedagogiske fagmiljøet, som videreformidlet min kontaktinformasjon videre til informanten (Fangen, 2010, s. 67). Denne metoden for å få tak i informanter på kalles for portvakt. Den kalles dette fordi at man tar kontakt med en som har de kvalifikasjonene en anser som relevante, for så å spørre om dem kan hjelpe til med å anbefale andre informanter (Thagaard, 2019, s. 56).

Denne metoden kan nok høres kjent ut for andre som også skal forske i løpet av et begrenset tidsrom. Metoden blir nemlig ofte benyttet når forskeren har begrenset med tid, da det å skaffe kjennskap til informanter er en tidkrevende prosess. En mulig etisk fallgrube ved bruk av portvoktermetoden, vil være brudd på informantens anonymitet. Når personen du først har tatt kontakt, er den som tar videre kontakt på dine vegne, så vil identiteten til informanten være kjent for portvokteren. Derfor sørget jeg for at portvokteren som tok kontakt på mine vegne, fikk samtykke til å videreformidle tilbake til meg (Thagaard, 2019, s. 57).

Et viktig spørsmål å stille i enhver forskning vil være, hvor mye materialet behøver jeg for å komme til bunns i det jeg vil vite. Når jeg har valgt å ta for meg kvalitative forskningsintervjuer, vil spørsmålet være, hvor mange informanter behøver jeg for å finne ut av det jeg vil vite (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). Da formålet med min forskning er å få tak i ulike erfaringer, så har jeg valgt å sette søkelys på subjektets individuelle erfaringer, og funn vil derfor ikke nødvendigvis være representative for flertallet. Med dette argumentet, har jeg valgt å lande på et antall med fire informanter.

Hensikten min med valget av det kvalitative forskningsintervjuet, var å innhente informantens opplevelser med temaet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140). Derav problemstillingens formulering «spesialpedagogens erfaringer med». Mitt inntrykk har vært at problemstillingen jeg har valgt, virker betryggende for informantene, fordi den vektlegger individuelle erfaringer (Thagaard, 2019, s. 47). Med andre ord, så er det ingen erfaring som stemmer overens med en fasit. Samtlige av informantene har kommentert at det var ordlyden i oppgaven som har vært avgjørende når de takket ja. Problemstillingens ordlyd, reflektere det vitenskapsteoretiske område jeg har valgt å ta utgangspunkt i. I hermeneutikken, belyses det at det ikke er noe som heter en eneste rette sannhet, men heller mange ulike sannheter basert på ulike tolkninger (Nyeng, 2020, s. 52).

I forespørselen til informantene, la jeg ved både samtykkeskjemaet for deltakelse (avsnitt 6.3.2), og intervjuguide (avsnitt 6.3.3). Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å la informantene se hvilket spørsmål jeg kom til å stille, og selv ta avgjørelsen på om dette var noe de kunne tenke seg å svare på. Videre informerte jeg om min semistrukturerte intervjumetode, og forberedt informantene på spontane oppfølgingsspørsmål. Ved å sende med intervjuguiden, synliggjorde jeg spørsmålene som ville fungere som hovedmomentene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162).

En av informantene delte sine tanker før intervjuets begynnelse, om en tvil over å skulle kunne svare godt nok på spørsmålene. Utover i intervjuet forsikret jeg vedkommende gjentatte ganger om at det var liten grunn til bekymring over den slags, da jeg opplevde å få reflekterte svar på spørsmålene.

#### 4.1.7 Presentasjon av informanter

I behandlingen av datamaterialet så håndteres en rekke personopplysninger. Som forsker ønsker jeg at informantene mine skal føle seg trygge, og at de tørr å være ærlige i et intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106).

I tråd med etiske retningslinjer medfølgende godkjenning for denne forskningsoppgaven, gitt av Norsk Data Senter for Forskningsdata (avsnitt 6.3.4) har jeg valgt å ivareta informantenes anonymitet ved å tildele dem fiktive navn i koding og analyseprosessen (NESH, 2021, s. 21). Navnene jeg har valgt er Informant 1, Informant 2, Informant 3 og Informant 4. Alle informantene har utdanning og erfaring i henhold til det strategiske utvalgets inklusjonskriterier. Med andre ord sikter utvalget til å gi et vidt spenn med erfaringer fra språkkartlegginger av flerspråklige barn.

Foruten kriteriene for utdanning som spesialpedagog, så har samtlige av informantene en form for videreutdanning i tilknyttede pedagogiske fag. Informantene er med andre ord en gruppe fagfolk med mye kompetanse og kunnskap om flerspråklige barns språkutvikling. Informant 2 og Informant 4 arbeider i barnehager som spesialpedagog, og henholdsvis spesialpedagogisk koordinator. Disse arbeider daglig med flerspråklige barn på tvers av avdelinger, og har lang erfaring fra språkkartlegging av flerspråklige barn.

Informant 1 arbeider i om pedagogisk-psykologisk rådgiver i pedagogisk-psykologisk tjeneste, og mange års erfaring fra ansettelse barnehagen og nåværende instans. Informant 3

arbeider jobber i statlig spesialpedagogisk tjeneste, og har erfaring fra arbeid med barn mellom 0-18 år.

Jeg velger å se mitt utvalg av informanter i lys av korrelasjon med kartleggingspyramiden. Dersom jeg velger å se informantene mine i lys av det overordnede begrepet for kartlegging (Lyngseth, 2020, s. 51), så arbeider Informant 2 og Informant 4 på venstre side, mens Informant 3 og Informant 1 arbeider på høyre side (avsnitt 1.3).

Informant 2 og Informant 4 forteller om lang erfaring fra både universelle og selektive språkkartlegginger av flerspråklige barn. Informant 1 forteller om lignende erfaringer, men per dags dato arbeides mest med utredende språkkartlegging. Informant 3 forteller om erfaring med alle de overordnede via samarbeid med barnehagen, men arbeider foreløpig tettest med utredende språkkartleggingsformer. Alle de fire informantene arbeider i kommuner og fylker.

## 4.2 Intervju

### 4.2.1 Forberedelser til intervju

Grunnet de lange fysiske avstandene mellom informantenes arbeidsplass og meg selv, resulterte dette i at alle intervjuene ble gjennomført på zoom. Dette innebar at jeg ikke var i stand til å kontrollere omgivelsene rundt informanten, og kan derfor ikke være helt sikker på at det ikke oppsto forstyrrende momenter underveis i intervjuet (Thagaard, 2019, s. 100). To av informantene, Informant 1 og Informant 3, valgte å la seg intervju hjemme hos seg selv. Begge disse intervjuene fant sted etter endt arbeidstid. De to andre informantene, Informant 4 og Informant 2, valgte å la seg intervju på et kontor på arbeidsplassen. Begge disse intervjuene fant sted i arbeidstiden.

Et godt intervju bærer preg av å være bevisst egen væremåte ved å være sensitiv, mestre spørreteknikk, stille forberedt med kunnskap om emne, og å være bevisst de etiske hensynene og epistemologiske aspektene i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 203). Derfor var det godt at jeg fikk forsøkt å teste ut ulike deler av intervjuguiden, i øvelsessesjoner med medstudenter. På denne måten fikk jeg en mulighet til å arbeide med mine intervjuferdigheter. Det var lærerikt å forsøke ulike formuleringer av spørsmålet, for så å reflektere rundt hvordan svarene justerte seg etter spørsmålet. Andre aspekter jeg fikk øvd på var å tilpasse egne pauser og å tillate rom for stillhet, slik at informanten fikk tid til å tenke før de responderte (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 88).

Av hjelpemidler har jeg valgt å benytte meg av en trådløs lydopptaker. Ved å benytte denne har jeg tillat meg selv muligheten til å være til stede, aktiv lyttende og fri til å konsentrere meg om intervjudynamikken (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205).

Med frihet kommer restriksjoner, og med bruk av lydopptaker kommer krav til flere etiske retningslinjer. Blant annet anonymisering for å verne om informantens personvern. Krav til hvordan lydopptakeren skal oppbevares inntil materialet blir slettet. Samt veiledende regler for korrekt transkribering (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 213).

Før jeg begynte lydopptakeren, gikk jeg gjennom forskningens formål, informantenes rettigheter som gjelder revidering av utsagn, retten til å trekke seg når som helst, og kravene til anonymisering i henhold til etiske retningslinjer. Videre spurte jeg informantene om det var noe de lurte, før jeg begynte intervjuet. Denne prosessen før intervjuet settes i gang, kalles for en briefing. Hensikten med denne briefing, er å få informantene til å kjenne seg trygg på at

alle dere rettigheter er ivaretatt, og at mine hensikter som forsker er velmente (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160).

På samme måte som jeg hadde en briefing i forkant av intervjuet, så hadde jeg planlagt å gjennomføre en debriefing i etterkant av intervjuet. Da med spørsmål om hvilket inntrykk informanten satt igjen med etter endt intervju, og påminnet dem igjen om hvilke rettigheter de har som informanter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 161).

#### 4.2.2 Semistrukturerte dybdeintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har vært en godt benyttet forskningsmetode gjennom flere år. I tidligere forskning, går intervju igjen som utgangspunkt hos flere kjente forskere. Blant annet hos Jean Piaget, Sigmund Freud og Elton Mayo. Det disse tre har til felles, er at de alle har bidratt til forskning med og på mennesker (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 28). Det kvalitative forskningsintervju i en hermeneutisk tilnærming, kan beskrives som et forsøk på å komme så nærme som mulig, i et forsøk på å få en presis beskrivelse av menneskets opplevelser, tolkninger og da som helhetlige erfaring.

Ved å benytte meg av et semi-strukturert intervju, har jeg samtidig åpnet opp for mulige oppdagelser som jeg ikke selv hadde forespeilet basert på den utarbeidede intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 65, Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Et intervju kan beskrives som en samtale hvor kunnskap skapes i en interaksjon mellom informanten og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 22). Erfaringene jeg var på jakt etter og kunnskapen jeg søkte, var erfaring og kunnskap på feltet om språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling. For å få tak i denne kunnskapen, valgte jeg å forske sammen med spesialpedagogen, i form av et semi-strukturert forskningsintervju, som en gren innenfor kvalitativ forskningsmetode.

Dette innebar at intervjuets format tok utgangspunkt i en intervjuguide, mens jeg samtidig forbeholdt meg retten til å ha en tilnærmet åpen samtale. Dermed hadde jeg muligheten til å stille spontane oppfølgingsspørsmål, basert på informantens uttalelser (Thagaard, 2019, s. 91). Et semistrukturert intervju, benyttes gjerne i sammenhenger hvor temaet man skal forske på, består av situasjoner som informanten møter i det daglige, slik som når jeg søker etter spesialpedagogens erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46).

### 4.2.3 Intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguiden (avsnitt 6.3.3) var et arbeid som jeg begynte på i begynnelsen av desember, og som jeg har brukt mye tid på. Med engasjerte veiledere som bidragsytere, fikk vi etter et par revideringer, formulert spørsmålene på en slik konkret måte, egnet for et semistrukturert livsverdensintervju (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162; NESH, 2021, s. 12). Oppbygningen til intervjuguiden begynner med innledende spørsmål om informantens akademiske bakgrunn og erfaringer fra feltet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 166).

Videre åpner jeg opp med introduksjonsspørsmålene «hvilke erfaringer har du med..», de ulike begrepene i min problemstilling. I intervjuguidens neste del, gikk jeg nærmere inn med spesifiserende spørsmål om språkkartleggingsverktøyet som et hovedmoment i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 167).

Min semistrukturerte intervjuguide (kapittel 6.3.3) inneholdt tematiske spørsmål, hvor ønsket var å invitere informanten til muntlig spontan refleksjon i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 163). På bakgrunn av dette, har jeg valgt å benytte meg av hovedspørsmål, med tilhørende konkretiseringer. Med dette var målet å bringe refleksjonen videre over i informantens konkrete erfaringer. Etter endte intervjuer opplevde jeg å ha oppnådd dette målet. Derimot så gikk alle intervjuene over tiden, og jeg konkluderte med at jeg ikke hadde tatt høyde for hvilket tidsaspekt slike spontane refleksjoner bringer med seg. Mot slutten av intervjuet beklaget jeg for at det hadde tatt lenger tid enn forespeilet. Tilsynelatende virket det som at informantene var forberedt på at dette kunne skje, og flere takket for muligheten til å delta. En av informantene refererte til intervjuet som en god pedagogisk refleksjon. Konklusjonen etter å ha gjennomført alle intervjuene var at jeg enda har en lang vei å gå, før jeg kan anse meg selv som en dreven forsker og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 84).

I de tause øyeblikkene, hvor informantene stilnet som en antydning til at svaret var ferdig, så forsøkte jeg å stille fortolkende spørsmål for å få en sekundær klarering på at jeg hadde oppfattet svaret korrekt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 167). Dette opplevde jeg som en nyttig strategi i de tilfellene hvor svarene til informanten bar preg av flere detaljer, slik som bindeord og pauser. Dette skulle vise seg å være svært lønnsomt for en senere transkriberingsprosess, hvor jeg lurte på hvor mye av disse detaljene jeg skulle inkludere i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 208).

#### 4.2.4 Min forskerrolle

Som forsker er jeg relativt fersk. Gjennom min utdanning har jeg vært gjennom en personlig og kunnskapsgivende reise som pedagog. Først som ufaglært assistent, deretter som barnehagelærer, senere som spesialpedagog og nå som forsker. Den oppfatningen jeg hadde i høst, er ikke den samme som jeg har nå. For hvert skritt jeg tar i min pedagogiske danningssprosess får jeg erfaringer som jeg tolker og som derav påvirker min forskerrolle og forforståelse. Min forståelse av min egen forskerrolle, kan regnes som det viktigste verktøyet i min forskningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108).

Med bakgrunn i overnevnte erfaringer, har jeg forsøkt å sette søkelys på min rolle sett utenifra, i løpet av forskningsprosessen.

Det er i intervjusituasjonen jeg har opplevd den største utfordringen, som har resultert i en givende læringsprosess. Det har derfor vært en utfordring for meg som forsker, å ivareta egen stillhet, som en forsker til tider skal ha i en intervjusituasjon. I en uoffisiell konversjon, ville det vært naturlig for meg å dele tidligere erfaringer fra arbeid på feltet, samt kunnskap om flerspråklige barns språkutvikling, for å delta aktivt i samtalepartnerens muntlige refleksjoner. For å bevare individualiteten i de muntlige refleksjonene har jeg forsøkt å la informantens tanker reflektere, uten å komme med for mange innspill til videre tankegang. Sett bort i fra ulike former for oppfølgingsspørsmål med ordlyder som «hvilke tanker har du om», «kan du forklare nærmere» og «hvis du skulle kommet med et eksempel».

### 4.3 Bearbeiding av data

I oppgavens kommende kapitler, vil jeg gjøre rede for hvilke steg jeg tok i arbeidet med den tematiske analysen av forskningens etterarbeid og analyse.

#### 4.3.1 Transkriberingsprosess

Innledningsvis i transkriberingsprosessen, hadde jeg en plan om å skrive ned hva som ble sagt ordrett. Denne strategien endret seg kort tid etter å ha begynt på selve prosessen. Det hendte seg nemlig at svarene til informantene bestod av mange bindeord, akronymer, pauser, og nye påbegynte setninger uten markør. Derfor valgte jeg å benytte meg av en form for utvelgelse strategi, hvor jeg luket svar som «ehm», «tja», osv. (uten oppfølging).

Dette gjorde jeg uten at det gikk på bekostning for innholdet i svaret, og for å få en bedre oversikt over materialet etter endt transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 207).

Denne strategien ville også vise seg å være lønnsom senere i bearbeidelsen av analysen. Når jeg transkriberte, valgte jeg å lage tre kolonner. Første kolonne markerte om det var informanten eller meg selv som pratet. Andre kolonne inneholdt selve uttalelsen, mens tredje kolonne var markert med gjeldende spørsmål uttalelsen var basert på.

Etter endt transkribering, leste jeg gjennom rådataen og markerte i marginen der jeg hadde merket meg mulig interessante funn (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 284).

I det første intervjuet, forsøkte jeg å holde meg mer bindende til spørsmålene i intervjuguiden (avsnitt 6.3.3) Da jeg senere skulle transkribere intervjuet, opplevde jeg teknikken som lite engasjerende og til tider streng. Til neste intervju bestemte jeg meg for å benytte meg mer av det semistrukturerte livsverdensintervjuets friheter, og valgte å ikke la spørsmålene i intervjuguiden være bindende (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162). I transkriberingsprosessen av dette intervjuet, satt jeg igjen med en mye mer åpen og flytende dialog. Dersom jeg oppfattet et spørsmål som allerede besvart, drøftet jeg dette muntlig med informanten, og hvis jeg selv opplevde å ha fått nok data, så lot jeg informanten ta avgjørelsen på om de ønsket å prate mer rundt spørsmålet. Min opplevelse var at dette resulterte i gode refleksjoner.

#### 4.3.2 Tematisk analyse av empirisk datamaterialet

Til arbeidet med det empiriske datamaterialet, har jeg valgt å benytte meg av en induktiv tilnærming i en tematisk analyse. Dette innebærer at jeg har valgt å la datamaterialet tale som



et utgangspunkt for videre arbeid (Thagaard, 2019, s. 172). At empirien danner grunnlaget for valget av teoretisk materialet.

I datainnsamlingsperioden, har jeg forsøkt å ha en pragmatisk tilnærming ved å forbli åpen for nye oppdagelser underveis. På tross av at jeg på forhånd hadde utformet en intervjuguide, hadde jeg samtidig forberedt informantene på at intervjuene ville være preget av oppfølgingsspørsmål og refleksjoner som kunne gå på siden av de fastsatte spørsmålene. I de tilfellene hvor informantene gjorde nettopp dette, så markerte jeg dette i marginen i transkripsjonen. På denne måten har jeg forsøkt å gardere meg fra å legge begrensinger på dataen som ble samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Dette har i senere tid vist seg å samsvare godt med valget av tematisk analyse som metode for bearbeidelsen av rådataen.

Tematisk analyse er en prosess bestående av fire steg. Første steg består av forberedelser. Hva jeg hadde tenkt å skaffe av data og hvordan jeg ville ha gjort det. Etter å ha landet en problemstilling og valg av forskningsmetode, ønsket jeg å finne ut av hvilke erfaringer spesialpedagogen har med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling. Andre steg besto av koding. I denne prosessen var det viktig å ha et våkent blikk for å få fremhevet viktige oppdagelser i dataen. I dette steget valgte jeg å kode ved hjelp av følgende metode, jeg leste gjennom rådataen og markerte valgte temaområder med fargede markeringer. Med dette ønsket jeg å regne meg frem til hvilke temaer som hadde flest benevninger, og dermed danne grunnlaget for hvilke temaer som ville bli temaene i oppgaven. Denne formen for å sortere og kategorisere materialet, vil samsvare med det som kan kalles for skjelettet til videre prosesser med å avdekke empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139).

Det foregående steget tok dermed en naturlig overgang til det tredje steget, som besto av kategorisering. Her skulle dataene dannet fra intervjuguiden, fordeles inn i mer generelle og overordnede temaer. Dette er for å synliggjøre de ulike kategoriene dataene deles inn i. Arkene ble fordelt ved siden av hverandre, slik at de lå i rekkefølge med tilhørende spørsmål på en vannrett linje. Dette hjalp meg med å beholde en oversiktlig prosess (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 285).

Fjerde steg besto av rapportering. Her skulle temaenes innhold representeres og rapporteres. På tross av denne klare inndelingen av steg, belyser Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2018) det jeg anser som en fordel ved kvalitativ metode, nemlig det å kunne gå frem og tilbake i prosessen, ved å tillate meg selv å spisse kodingen fortløpende i prosessen. På denne

måten vil jeg være mottakelig og åpen for å oppdage nye interessante funn i etterarbeidet og analysen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 285). Fra analysen etter endt koding, kom jeg frem til fem temaer, som har dannet grunnlaget for min drøfting. Disse er følgende;

- Spesialpedagogens erfaringer med språkkartlegging.
- Spesialpedagogens erfaringer med barns individualitet og behov for tilpasninger ved bruk av språkkartleggingsverktøy.
- Spesialpedagogens erfaringer med observasjon i språkkartlegging.
- Spesialpedagogens erfaringer med TRAS i språkkartlegging av flerspråklige barn
- Spesialpedagogens erfaringer med dynamisk kartlegging.

I bearbeidelsen av rådataen kom det frem at temaet Spesialpedagogens erfaringer med observasjon i språkkartlegging, skulle vise seg å belyse relevante diskurser, som jeg ikke hadde inkludert som en del av min problemstilling (Furseth & Everett, 2020, s. 159). Disse ble det reflektert frem til i forbindelse med spørsmål om tilrettelegging av språkkartleggingssituasjonen. Etter sammenligningsarbeidet av datamaterialet, ble jeg gjort oppmerksom på antallet utsagn og totalt beregnet samtaletid benyttet til temaet observasjon. Dette dannet grunnlaget for skapelsen av et nytt forskningsspørsmål, «Hvilke erfaringer har spesialpedagogen med observasjon som metode i språkkartlegging av flerspråklige barn».

#### 4.4 Kvalitet i kvalitative studier

I dette kapittelet har jeg sett det som hensiktsmessig å benytte meg av det Postholm & Jacobsen (2018) anser som relevante spørsmål for å vurdere kvaliteten i min egen forskning. Det første spørsmål vil jeg komme tilbake til ved å reflektere over det senere i drøftingsdelen av denne oppgaven, da dette handler om å reflektere over egne funn, og om hva de egentlig betyr. Det andre spørsmålet har jeg reflektert over i oppgavens kapittel om tidligere relevant forskning (kapittel 2), hvor jeg argumenterer for en videre utvikling av valgt tema og problemstilling, inspirert av denne. Videre vil jeg forsøke å se en sammenheng mellom den tidligere forskningen og de funnene som er avdekket i min egen forskning. Denne delen av vurderingen, kalles for en substansiell tolkning. Det tredje spørsmålet er en metodologisk tolkning. Den handler om hvordan jeg som forsker kan ha påvirket egen forskning ved å tilegne forskningen muligheter eller begrensninger. Dette er et spørsmål som har vært viktig for meg å ha med gjennom prosessen med å innsamle og å tolke rådataen, som senere har resultert i funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

Som en del av min metodologiske tolkning, vil jeg begynne med å redegjøre for hvorfor jeg har valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode.

Når jeg har benyttet meg av kvalitativt semistrukturert forskningsintervju i min datainnsamling, har det vært avgjørende å være klar over dets styrker og svakheter. En styrke jeg har blitt bevisst ved å velge denne grenen innenfor kvalitativ forskningsmetode, har vært muligheten til å kunne gå i dybden sammen med informanten. Ved å benytte meg av et semistrukturert intervju, åpnet jeg opp for muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som reflekterte intervjuguidens profil (Thagaard, 2019, s. 91). Dersom jeg tenkte at informanten ikke hadde svart tilstrekkelig på et spørsmål, eller bevegde seg utenfor spørsmålet, hadde jeg valget mellom å stille flere oppfølgingsspørsmål for å føre intervjuet tilbake igjen til temaet, eller å la samtalen gå videre over i et nytt tema. I de tilfellene hvor jeg anså det som relevant for forskningen, lot jeg informanten gå utenfor intervjuguiden. I et slikt intervju kan det betegnes som at jeg forsket sammen med informanten, at vi skapte kunnskapen sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 37).

En svakhet ved det kvalitative forskningsintervjuet er at dataen jeg har fått, i stor grad er basert på tillit. Tilliten mellom informanten og meg som forsker, er basert på at det som kommer frem i intervjuet representerer et reelt bilde av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). En informant kan ha en visjon om hvordan de ønsket å bli fremstilt, selv om de har blitt gjort klar over at deres identitet blir anonymisert, og at dataen blir kodet og transkribert (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 123). En annen årsak til dette kan være at informanten befant seg i et miljø hvor de ikke ønsker å si seg uenig med en regjerende konsensus. Den feilaktige representasjonen representerer da den informasjonen informanten tror at forskeren vil ha (Thagaard, 2019, s. 108). Dette er et av flere etiske hensyn jeg har forsøkt å være bevisst, når jeg har benyttet intervju som metode.

#### 4.4.1 Pålitelighet

I tidligere kapittel har jeg redegjort for valget av kvalitativ metode. Her har jeg allerede anerkjent en av metodenes svake sider. Ved å velge en metode som omfavner et mindre antall informanter, vil mine funn *kun* være representativ for dem. Forskningens kvalitative metode gjør den vanskelig å duplisere, fordi at min subjektivitet i rollen som forsker, og i møtet med informanten, har vært påvirkende for innsamlingen av data. Dette er kunnskap om min egen

rolle sitt bidrag som jeg har hatt god nytte av gjennom alle fasene i forskningsprosessen. I avsnittet om min egen forskerrolle, (avsnitt 4.2.4) forsøker jeg å reflektere over min egen påvirkning og hvordan dette kan ha påvirket forskningen. Et valid spørsmål å stille til enhver kvalitativ forskningsprosess, er at dersom en annen forsker skulle ha tredd inn i mitt sted og forsket på samme problemstilling, ville ha avdekke lignende funn (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Ved å synliggjøre min egen forskningsprosess gjennom å stegvis redegjøre og reflektere over egne valg, er ønsket at åpenheten og tilgjengeligheten vil kunne sørge for å gi pålitelighet til min egen forskningsprosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224).

Et virkemiddel jeg har forsøkt å ta i bruk for å gi forskningen pålitelighet, er å benytte meg av deltaker-validering. Ved å tilby informantene muligheten til å lese gjennom transkriberingen, samt den ferdigstilte oppgaven før innlevering, ga jeg deltakerne som danner bakgrunnen for empirien i forskningen, en mulighet til å sette seg inn i oppgavens helhet. Informantene takket nei til gjennomlesing av transkribering, og ønsket heller å lese oppgaven i sin helhet etter innlevering. Tanken bak deltaker-validering, er å undersøke om informantene *kjenner seg igjen* i min fremstilling av funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

Med dette har det også vært et mål å unngå et etisk dilemma ved bruk av tematisk analyse, slik Thagaard (2019) beskriver det. Nevnte dilemma beskriver situasjonen som kan oppstå når en lar temaer fra intervjuene løsrive forskningen fra sin opprinnelige problemstilling. Når dette skal tolkes videre kan det oppfattes som en fremmedgjørelse av informantens presentasjon og bidrag (Thagaard, 2019, s. 179).

I drøfting av empirisk materialet (kapittel 5), redegjør jeg for at temaet Spesialpedagogens erfaringer med observasjon i språkkartlegging, ofte dukket opp i intervjuene. Dette har av den grunn fått en plassering som et av temaene i den tematiske analysen. Dette var ikke et tema jeg vektla i like stor grad som først antatt. Det skal videre påpekes at dette var et tema som viste seg å engasjere alle informantene, og hvor de delte lignende faglige og personlige synspunkter (Thagaard, 2019, s. 180).

#### 4.4.2 Indre gyldighet

Begrepet gyldighet, eller validitet, blir definert som en begrunnelse for sannhet. I min forskning har gyldigheten blitt vurdert ut ifra den problemstillingen jeg har valgt og om den metoden jeg har valgt å benytte har vært egnet for å forske på denne (Kvale & Brinkmann,

2021, s. 276). Til å redegjøre for forskningens gyldighet, har jeg valgt å benytte meg av to kjente grupperinger. Disse består av ytre og indre typer for gyldighet. Med den indre gyldigheten, vil jeg vurdere om de funnene jeg har kommet frem til, er gyldig for det temaet jeg har forsket på og for de informantene jeg har forsket sammen med. Dette er et spørsmål jeg har forsøkt å ha i bakhodet underveis er om jeg måler det jeg tror at jeg måler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229).

#### 4.4.3 Ytre gyldighet (overførbarhet)

Med den ytre gyldigheten dreier vurderingen seg om det jeg har forsket på, er gjenkjennbart for andre lignende tilfeller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I dette tilfellet blir det et spørsmål om det informantene deler av erfaringer, er representativt for andre spesialpedagoger sine erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn. Ved å være transparent om disse begrensningene satt for forskningen grunnet valg av metode, er målet å sette leseren i kontakt med det gjenkjennbare fremfor det overførbare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I presentasjonen av funn fra mine kvalitative forskningsintervju, vil jeg derfor ikke benytte meg av formuleringer som konstaterer en allsidig empiri, men en empiri som er representativ for de enkelte erfaringene som jeg har forsket på (Nyeng, 2020, s. 71). Dataene fra mine intervju er representative for deres subjektive erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 199).

#### 4.4.4 Forskningsetiske hensyn

I ethvert forskningsprosjekt vil det være etiske hensyn å ta. Hvilke etiske hensyn dette er, avhenger av valg av problemstilling, metode og hensikten med datamaterialet. Dette har vært en prosess som har åpnet opp for inngående refleksjon over min egen forskerrolle, og som har bidratt til videreutviklingen av min forståelse om etiske hensyn (Elster, 2015, s. 35).

Da jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode med lydopptaker som foretrukket hjelpemiddel, har en rekke av de forskningsetiske hensynene jeg har tatt vært knyttet opp mot personvern og konfidensialitet, med et krav om behov for å søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD), for godkjenning av prosjektet og metoden.

For å ivareta disse forskningsetiske hensynene, har jeg tatt en rekke forhåndsregler.

I tråd med godkjenningen for forskningsprosjektet av NSD, har alle informantene mottatt et samtykkeskjema som har inneholdt informasjon om forskningsprosjektet.

Skiftelig Samtykkeskjema for deltakelse (avsnitt 6.3.2), er et viktig moment å inkludere i en kvalitativ forskningsmetode. Innholdet i dette samtykkeskjemaet inkluderer informasjon om prosjektets formål, informasjon om informantens rettigheter og kontaktinformasjonen til veileder som er ansvarlig for prosjektet, samt retningslinjer gitt fra prosjektansvarlig institusjon og NSD (Everett & Furseth, 2020, s. 27-28).

«Forskernes individuelle frihet er betinget av redelighet, og forskere plikter å følge anerkjente vitenskapelige og etiske normer» (NESH, 2021, s. 10). Dette har vært et etisk hensyn som jeg har fulgt opp gjennom perioden for forskning, ved å sørge for å gi informantene tilstrekkelig med informasjon om prosjektet. Dette har inkludert å gi dem fortløpende oppdateringer ved endringer. Denne informasjonen har jeg videreformidlet skriftlig. Som forsker er det viktig for meg at informantene har deltatt på egne premisser. Dette ville de ikke ha vært i stand til å gjøre, dersom de ikke hadde besittet helhetlig informasjon om prosjektet og om hva deres deltakelse innebar for dem (Ruyter, 2015, s. 40).

Underveis i forskningsprosessen har jeg forsøkt å være forberedt på at informanter kan falle fra, fordi at et samtykke ikke nødvendigvis er en garanti for deltakelse. Informantens rettigheter til å trekke seg fra forskningen, strekker seg helt frem til publiseringsdato. Å ivareta etiske hensyn er en del av forskerens plikt, og forskeren har et ansvar for å gjøre informanten bevisst egen frihet, rett til medbestemmelse og integritet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2019, s. 26). Det skriftlige samtykket er ment å informere om dette. Den inneholder de retningslinjene jeg som forsker er nødt til å følge, for å ivareta informantens rettigheter.

I et forskningsprosjekt har man muligens valgt en problemstilling som engasjerer en selv, og en har derfor en særskilt interesse i å finne et «svar» på egen problemstilling. Et særdeles viktig etisk hensyn i forskning er å være ærlig med seg selv og resultatene fra egen forskning. Dette gjelder også dersom en ikke fant de svarene en trudde at en skulle finne. Veien fra bearbeidelsen av rådata til datamaterialet og funn, er svært fri og er i stor grad basert på tillit. Dette er fordi at i vurderingen av en forskningsrapport, har en sjelden tilgang til rådataen (Nyeng, 2020, s. 160). I løpet av denne forskningsprosessen har jeg lært mer hvilke forskningsetiske hensyn som er avgjørende å ta, for å få til en stabil og troverdig forskningsprosess. Dette har gitt meg muligheten til å trene opp mitt etiske blikk.

## 5. Drøfting av empirisk materialet

I dette kapittelet skal jeg presentere funn og videre drøfte det opp mot valgt teoretisk grunnlag. Med problemstillingen «Hvilke erfaringer har et utvalg spesialpedagoger med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling i barnehagen?», er jeg med forskningen ute etter hvilke erfaringer spesialpedagogene sitter med.

I de kommende avsnittene vil jeg presentere funnene fra min analyse som reflekterer innholdet i min problemstilling. I denne prosessen kommer jeg til å gå frem og tilbake mellom å presentere datamaterialet, og å tolke funnene i lys av valgt teoretisk materialet. Utover presentasjonen av det empiriske datamaterialet, vil utsagn fra funn være representative gjennom direkte sitater i avsnittene.

I løpet av forskningsperiodens fire intervjuer, sitter jeg igjen med et stort og omfattende datamateriale. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere de funnene jeg tenker at belyser spesialpedagogenes ulike erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling. Informantene har i denne oppgaven blitt tildelt fiktive navn for å ivareta deres personvern, i henhold til de forskningsetiske retningslinjene forbeholdt denne oppgaven (NESH, 2021, s. 21).

I det innledende avsnittet i kapittelets presentasjon og drøfting av empirisk materialet, vil jeg begynne med temaet Spesialpedagogens erfaringer med språkkartlegging (kapittel 5.1). I dette avsnittet vil jeg fokusere på hvordan spesialpedagogens individualitet i form av faglig skjønn, kunnskap og erfaringer, kommer til syne i deres erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn (Lyngseth, 2020, s. 56).

Derfra vil jeg gå videre til Spesialpedagogens erfaringer med barns individualitet og behov for tilpasninger ved bruk av ulike språkkartleggingsverktøy. Her vil jeg vise til funn som kan bidra til å styrke og svekke gyldigheten og påliteligheten til et språkkartleggingsverktøy. Her kommer jeg særlig til å rette søkelys mot de normene som er satt basert på ettspråklige barn med norsk som språk.

Deretter vil jeg ta for meg temaet Spesialpedagogens erfaringer med observasjon i språkkartlegging, Spesialpedagogens erfaringer med TRAS i språkkartlegging av flerspråklige barn og Spesialpedagogens erfaringer med dynamiske språkkartlegging. Ved å ta med meg begrepet flerspråklighet inn i språkkartleggingssituasjon, ønsker jeg å belyse hvordan dette aspektet kan bidra til å differensiere utførelsen av en språkkartlegging. Som et

premiss for problemstillingen vil jeg videre belyse de ulike sidene ved flerspråklige barns språkkompetanse. Drøftingens dreiemoment vil være basert på spesialpedagogenes ulike erfaringer, og hvilke faktorer det er som bidrar til at disse erfaringene ikke er like sin neste.

### 5.1 Spesialpedagogens erfaringer med språkkartlegging

Av analysen fremkom det at informantenes arbeidserfaringer som spesialpedagog ansatt i ulike instanser i møte med barn, har gitt dem flere ulike erfaringer av språkkartlegging med flerspråklige barn med forsinket språkutvikling.

Informanten 2 og Informant 4 arbeider i hovedsak på det universelle kartleggingsnivået, hvor kartleggingen gjennomføres av helsestasjonen og av barnehagens personell (avsnitt 3.2.2). De har flere års erfaring med språkkartleggingen i språkkartleggingspyramidens første fase.

Informant 1 arbeider tettere inn mot det selektive kartleggingsnivået, hvor kartleggingen gjennomføres av eller med barnehagens personell, og/eller av instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dette kan gjøres dersom barnehagen har forespurt bistand eller mangler kompetanse med språkkartleggingsverktøyet. Informant 3 arbeider hovedsakelig med utredende kartleggingsnivået. Her møter man instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste, statlig spesialpedagogisk tjeneste eller ulike habiliteringstjenester (Lyngseth, 2020, s. 18). Informant 1 reflekterer over hvilke muligheter spesialpedagogen har ved tiltredelse i ulike roller.

«Tidligere arbeidet jeg som ambulerende spesialpedagog. Da fikk jeg muligheten til å arbeide direkte med barn og med det konkrete innholdet i en sakkyndig vurdering. Mens nå som jeg arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver, så skriver jeg den sakkyndige vurderingen og veileder andre til som skal arbeide med innholdet. Det er jo spesialpedagogikk, men i ulike instanser».

Det kan tolkes som at Informant 1 sin refleksjon synliggjør hvordan sitt spesialpedagogiske mandat kommer til syne i arbeidet. Slik Informant 1 sin spesialpedagogiske kompetanse kommer til syne i sitt mandat, er også barnehagen bundet av et mandat ved påleggelsen om å følge Rammeplanens føringer for barnehagen (2017). Informantene referer til føringen som inneholder å følge med på kommunikasjon og språk, fange opp de som har sen språkutvikling, samt støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Selv om Rammeplanen legger føringer for hvordan arbeidet i barnehagen skal gjennomføres, belyser Informant 3 hvordan det kan oppfattes som utfordrende i en språkkartleggingssituasjon.



«Hvis man skal kartlegge rent språklig, så er det jo anbefalt å se på morsmålet. Og det har ikke vi nødvendigvis språkkartleggingsverktøyene til, hvis vi skal få det på norsk. Fordi vi er norskspråklige pedagoger, som ikke kan morsmålet. Så det er jo en utfordring».

Som spesialpedagog kan man besitte mye kompetanse om barns språkutvikling. Men slik Informant 3 poengterer vil det være vanskelig når man ikke har muligheten til å språkkartlegge barnet på flere språk. Pena & Bedore (2015) belyser dette ved å si at “It is possible that the total score across both languages is more representative of bilingual children’s knowledge and experiences” (Pena & Bedore, 2015). En slik fremgangsmåte kan gi et mer nøyaktig bilde av en språkkartleggings resultater fordi at begge språkene er inkludert (Pena & Bedore, 2015, s. 5). Dette resultatet kan benyttes videre i den helhetlige vurderingen av barnets språkutvikling (Bjerkan, Monsrud & Thurmann-Moe, 2013 s. 74).

Tilbake til Rammeplanenes føringer (2017) tolker jeg det som viktig å belyse at dersom hverken Informant 1, Informant 3 eller annet personalet har muligheten til å språkkartlegge på morsmålet til barnet, vil det bli utfordrende å lage støttende tilrettelagte tiltak for videre språkutvikling. Av informantene som har språkkartlagt på andre språk enn norsk og benyttet tolk i språkkartleggingsarbeidet, svarte både Informant 3 og Informant 4 at de har benyttet seg av det.

Informant 3 forteller at de resultatene dem satt igjen med etter en språkkartlegging med tolk, samsvarte med de resultatene som kom frem i en språkkartlegging uten tolk. Derfor har de valgt å ikke benytte det lenger.

Informant 4 forteller at det har blitt forsøkt å benytte seg av tolk, men at inntrykket er at det ikke har hjulpet noe. Det oppleves som at språkkartleggingssituasjonen har blitt preget av en «unaturlig og kunstig setting». Videre forteller Informant 4 at barna har sagt det var «rart» å skulle snakke morsmålet til en fremmed person, når den som utfører språkkartleggingen snakker norsk. Informant 4 stiller spørsmål ved om resultatene fra språkkartlegginger med tolk representerer barnets reelle språkkompetanse. Informant 4 tror at tolken kan ha hjulpet til, selv om de har fått instruksjoner på å ikke gjøre det.

Sett opp mot det teoretiske materialet, belyses det at vurdering av barnets språkferdigheter, bør foregå på barnet sterkeste språk (Grosjean, 2017). Samtidig har jeg forståelse for Informant 4 sin usikkerhet knyttet til forsøket på å gjøre nettopp dette. Min tolkning forsterkes av det teoretiske materialet som belyser at bruken av tolk i språkkartleggingsarbeidet er gjennomførbart, men kun dersom det blir gjort på riktig måte. Et yrkesetisk premiss som legges til grunn for bruk av tolk, er at tolken er bevisst hvilken

funksjon de har i samtalen. De er ment å være et bindeledd som skal oversette og formidle mellom partene (Egeberg, 2021, s. 47). Videre belyses det at bruken av tolk ikke egner seg i alle tilfeller. Her trekkes frem tester og utredninger som går på språkets grammatikk hvor språkene skilles fra hverandre i benyttelsen med fonologi, morfologi og syntaks (Karslen & Gjevikaug, 2020, s. 26; Egeberg, 2021, s. 50) Basert på funn fra analysen og det teoretiske materialet tolker jeg det som at barn som befinner seg i en mellomspråkfase ikke ville få vist sin språkkompetanse, når det kun språkkartlegges på et av språkene.

Fra analysen har det kommet frem at informantene ser på språkkartleggingsverktøy tilpasset flerspråklige barn som en mangelvare. Bakgrunnen for dette begrunnes med et stadig økende antall flerspråklige barn. Dette kan sees i samsvar med tidligere tall (avsnitt 1.1). Informant 2 forteller om egne erfaringer med hvordan det økende antallet flerspråklige barn i barnehagen, utløser behovet for tilpassede språkkartleggingsverktøy.

«Mange barn kommer fra hjem hvor foreldrene snakker hvert sitt språk. Ofte benytter også foreldrene engelsk seg imellom, fordi at de ikke har et felles språk. Så begynner barnet i barnehagen og blir introdusert for norsk. Fort kan man være oppe i tre til fire ulike språk hvor utviklingen foregår parallelt. Så skal det da kartlegges på disse språkene da.»

Jeg ser et samsvar mellom Informant 2 sine erfaringer og de faglige begrunnelsene som ligger til grunn for språkkartlegging som en viktig forutsetning i å oppdage barn med behov for støtte (Lyngseth, 2020, s.14). Språkkartleggingens hensikt er å få innsikt i det enkelte barnets forutsetninger for språkutvikling, samt språkkompetansens variasjoner på ulike arenaer. For å illustrere min tolkning vil jeg trekke en parallell til isfjellmetaforen (avsnitt 3.1.3). De ulike arenaene i et flerspråklig barns liv kan sees i sammenheng med de representative isfjelltoppene i barnets språkkompetanse. Barnehagen kan representere en arena med sin isfjelltopp, og hjemmet en annen arena som representerer sin isfjelltopp. Fellesnevneren for de ulike isfjelltoppene representativt i et barns liv, er at de alle vokser frem fra det samme grunnlaget forklart som at den helhetlige språkkompetansen som skjuler seg under overflaten (Øzerk, 1996, s. 183). Innad i disse isfjelltoppene vil det også kunne skilles mellom ekspressiv og impressiv språkkompetanse (Karslen & Gjevikaug, 2020, s. 25).

Jeg tolker det slik at for å få en helhetlig oversikt over barnets språkkompetanse, vil det være behov for å få en oversikt over hvilke språkmiljøer barnet deltar i. Arenaene barnet befinner seg på og språkene som snakkes der, vil bidra til å skape en individualitet.

Spesialpedagogene forteller om erfaringer hvor barnets individualitet formet av tilhørighet til språkmiljø, bidrar som en avgjørende faktor i vurderingen av flerspråklige barns språkkompetanse. Informant 4 forteller at «selv om de fleste barna i barnehagen har en plass på 100%, så er det ikke alle som velger å benytte seg av denne». Videre lurer Informant 4 på om dette kan være med å påvirke stabiliteten og systematikken i språkutviklingen, og som kan føre til at barna får en språkforsinkelse.

«Det gjelds jo veldig mange barn som vi har på enheten. Vi tenker jo at de er forsinka. Når dem er flerspråklige, så kommer det kanskje litt an på hvor godt språkmiljø de har hjemme.»

Sett Informant 4 sin refleksjon i samsvar med teoretisk materialet, så kan språkmiljøet i hjemmet påvirke barnets språklige utvikling når barnet ikke aktiviseres i språkstimulerende aktiviteter. En årsak til dette kan være at familien står i en form for krevende livssituasjon, som hindrer foresatte fra å delta i aktivt språkstimulerende aktiviteter med barna (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 65). Hvilke forutsetninger barnets foresatte har til å legge til rette for et godt språkmiljø hjemme kan framkomme i en oppstarts samtale eller underveis i det daglige foreldresamarbeidet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 140).

I tillegg til språkmiljøet i hjemmet, så skal også kvaliteten på språkmiljøet i barnehagen tas i med vurderingen. Sett i samsvar med teori, så kan kvaliteten på språkmiljøet i barnehagen observeres som en del av språkkartleggingsarbeidet (Lyngseth, 2020, s. 56).

Informant 1 belyser i sine refleksjoner, hvordan barnets ulike språkmiljø på arenaer påvirker den helhetlige vurderingen av barnets forutsetninger for flerspråklig utvikling. Det poengteres at barna ikke kan vurderes alene, da de er en del av større kontekst.

Basert på refleksjonene til Informant 1 tolker jeg det slik at barnehagens faglige kompetanse vil utgjøre avgjørende forutsetninger for barnets språkutvikling.

En annen forutsetning som kan påvirke barns språkutvikling, er barnehagens faglige kompetanse på flerspråklighet (Ryen & Gram Simonsen, 2015, s. 196).

«Tospråklighet er like gammelt som enspråklighet. Enspråklighet er derfor i ferd med å bli et sjeldent fenomen ...» For 26 år siden ble flerspråklighet beskrevet som noe som har utviklet seg til å bli i alminnelig. Samtidig ble det belyst en holdning innenfor pedagogikken, hvor flerspråklighet ble sett på med et negativt (Øzerk, 1996, s. 160).

Basert på funn fra analyse, teoretisk materialet og tidligere forskning, har flerspråklighet og språkkartlegging vært et komplisert tema over flere år. Det å skulle lære seg flere språk samtidig, ble problematisert med begrunnelsen om at flerspråkligheten kom til å gå på

bekostning av barns intelligens (Øzerk, 1996, s. 161). Dersom jeg setter disse perspektivene opp mot Cummins (1987) i lys av Vytogsky, finner vi en annen oppfatning av flerspråklighet. Cummins (1987) mener at dersom flerspråklighet og intelligens har en årsakssammenheng, så er flerspråkligheten mest sannsynlig den kausale faktoren i den påvirkningen. Vinklet dit at flerspråkligheten er den årsaken bak en positivt økende kognitiv utvikling (Øzerk, 1996, s. 171). Av funnene fremkommer det ingen slike negative synspunkter tilknyttet flerspråklige barns språkkompetanse. Det jeg derimot finner er tyngde i informantenes faglige kompetanse knyttet til hvordan det kan tilrettelegges i språkkartleggingssituasjon. Jeg tolker det som at informantene sitter med mye kompetanse om ulike faktorer for språkutvikling. Av analysen fremkommer det at manglende tilrettelagte språkmiljø i hjemmet og i barnehagen, utmerker seg hos informantene som en hemmende faktor til forsinket språkutvikling

Av analysen fremkommer det at Informant 3 benytter sin faglige kunnskap om mulige risikofaktorer til forsinket språkutvikling, når det skal hentes inn informasjon om flerspråklige barns forutsetninger for språkutvikling. Informant 3 forteller at det «ofte ikke er et fasitsvar, men at en tommelfingerregel er å kunnskap om at risikofaktorene for flerspråklige barn, er de samme som hvis du har norsk som førstespråk». For å avdekke disse benytter Informant 3 foreldresamtalen som hjelpemiddel, og forklarer at dette er en del av språkkartleggingsprosessen. «For de som ikke har norsk som språk, så er det avhengig av å høre det av foresatte eller foreldre, eller noen som kjenner barnet godt».

På oppfølgingsspørsmål om hvilke risikofaktorer Informant 3 referer til oppgis en rekke faktorer. Som om barna og foreldrene er født i Norge. Denne første faktoren som Informant 3 referer til her, ser jeg i samsvar med det teoretiske materialet om suksessiv og simultan språkutvikling. Dersom barnet har deltatt på arenaer hvor det snakkes norsk før fylte tre år, vil barnet ha en simultan språkutvikling. Dersom barnet har ankommet Norge etter fylte tre år, vil barnet ha en suksessiv språkutvikling (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 37).

Dersom de kom senere, så blir neste spørsmål når kom de og hvor kom de fra. Hvis barnet har hatt noen traumatiske opplevelser, så kan dette også være en hemmende faktor for språkutviklingen. Hvilken bakgrunn de har og om foreldrene snakker norsk er også relevant informasjon. Hvis de gjør det så vil neste spørsmål være om de benytter dette hjemme, eller om de benytter et annet språk. Dersom de ikke gjør det, så det være naturlig å undersøke hvilke arenaer barna møter norskspråket på. Videre vil det være relevant å avklare om barnet befinner seg i en krevende livssituasjon.

Andre risikofaktorer vil være om det er andre i barnets familie som har vært sent ute med å prate eller som har kjente språkvansker. Informant 3 belyser dette ved redegjøre for hvilke spørsmål som stilles i en foreldresamtale. Da blir det spurt om det er noen i barnets nære familie som også har hatt forsinket språkutvikling, og fortelle at «Ofte ser vi også da, at foreldre også kanskje var sene med å prate på morsmålet, eller at de aldri har vært en snakkesalig person».

Om barnet har noen helsevansker, så vil dette kunne være en hemmende faktor. De faktorene som Informant 3 referer til, gjenkjenner jeg som kjente mulige risikofaktorer for barns språkutvikling (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 65). Kunnskap om disse faktorene kan bidra til informasjon som avdekker barnets språkkompetanse på andre språk.

Sett i samsvar med det teoretiske materialet, så vil denne kunnskapen være avgjørende for å avdekke om barnet har en forsinkelse på andre språk en norsk. Dersom dette er tilfellet, vil det være grunn til bekymring for barnets helhetlige språkutvikling (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 138).

Slik som jeg nå har vært inne på i dette kapittelet, så vil barnets forutsetninger være preget av ulike faktorer. Disse bidrar til å skape en individualitet, som tas i betraktning når barnets helhetlige språkkompetanse skal vurderes. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på hvordan individualitet og tilpasninger kommer til syne ved benyttelsen av språkkartleggingsverktøy.

## 5.2 Spesialpedagogens erfaringer med barns individualitet og behov for tilpasninger ved bruk av ulike språkkartleggingsverktøy

Gjennom analysen framkom det ulike, men også sammenfallende syn på bruk av kartleggingsverktøy.

Informant 1 forteller at verdsetting det å vise skjønn i bruken av språkkartleggingsverktøy, og ser tilpasninger som avgjørende for å få innsikt i barnets språkkompetanse. Informant 1 er opptatt av å få frem det barnet mestrer, og kan godt avbryte en påbegynt språkkartleggingsøkt tanken er at det blir «for vanskelig». Videre forklares det at i slike tilfeller begrunnes avbrytelsen med at det har blitt valgt feil verktøy. Til neste språkkartlegging tas det med et annet verktøy, som er mer tilpasset barnets individualitet. Informant 1 forteller at det ikke nødvendigvis benyttes aldersbestemte verktøyene som samsvarer med barnets alder. Det godt kan gjennomføre en test utarbeidet for tre- og fireåringer, på en femåring. Dette gjøres i tilfeller hvor det tenkes at barnet har en forsinket språkutvikling.

«Jeg er ikke så opptatt av, eller jeg bruker ikke de normene og ser at de scorer på en persentil sånn eller sånn. Jeg er mer opptatt av å velge en test som jeg tenker at de kan få noe ut av... hvis barnet er fem år, så kan jeg godt ta en språk 5-6 eller en Bayley, fordi at den (sistnevnte) går så langt ned (3-4år). Da får jeg sjekka hvor langt de har kommet i sin utvikling. At de har fått dekket de tidligere stadiene, og hvis de da mestrer dette godt, så kan man teste med en litt vanskeligere test eller språkkartlegging etterpå, som språk 5-6.»

Basert på uttalelsene til Informant 1, tolker jeg det slik at det tas i betraktning at det finns vide variasjoner i barns helhetlige språkutvikling. På bakgrunn av dette tilpasses språkkartleggingen, ved å velge å benytte seg av et annet språkkartleggingsverktøy. På denne måten mener Informant 1 at det gis en videre oversikt over hvilke felt det er barnet mestrer i sin språkkompetanse. Min tolkning samsvarer med det som kan ansees som en god arbeidsmetode når det kommer til språkkartlegging av flerspråklige barn (Egeberg, 2022, s. 40-41). Informant 1 velger å benytte en standardisert test som et utgangspunkt, som senere sees i samsvar med en dynamisk språkkartleggingsmetode. Her inkluderes observasjoner som bidragsytende inklusjoner i det helhetlige vurderingsarbeidet.

Videre kan det argumenteres for at når man velger å gå bort fra de normene som er satt for et språkkartleggingsverktøy, vil dette kunne svekke gyldigheten til språkkartleggingsverktøyet. I Informant 1 sin situasjon kan en slik begrunnelse være at metoden tar hensyn til barnets subjektive språkkompetanse med bakgrunn i barnets språkmiljø og språklige erfaringer, samtidig som at det gir en oversikt (Egeberg, 2022, s. 39).

Fra analysen kan det tolkes som at Informant 4 uttrykker skepsis når det reflekteres over egne erfaringer med å benytte språkkartleggingsverktøy, hvor påliteligheten er basert på ettspråklige barn med norsk som språk. Informant 4 forteller at de tidligere benyttet et språkkartleggingsverktøy tilknyttet sin kommune som er ment å benyttes til minoritetsspråklige førskolebarn. Denne hadde som hensikt å kartlegge innenfor ulike temaer som farger, tid, rom, klær og familie. Dette er for å avdekke om det foreligger en forsinket språkutvikling.

«Men ja altså, hvordan var kvaliteten på det? Var det representativt det som kom ut av det? Også har vi jo brukt andre kartleggingsverktøy da, som egentlig er basert på norsktalende barn ikke sant. Så gjør man kanskje noen tilpasninger, at man ikke gjør hele testen eller kartlegginga, men at man gjør deler av den.»

I refleksjonen til Informant 4, stilles det spørsmål ved kvaliteten til det språkkartleggingsverktøyet barnehagen har disponibelt. Informant 4 forteller videre at språkkartleggingsverktøyet ble oppfattet som utdatert allerede da det kom. Dette var fordi den inneholdt flere begreper som flerspråklige barn ikke var kjent med fra før. Informant 4 viser til et eksempel om bilde av en kam, hvorpå kam var korrekt svar. Noen av barna hadde ikke kjennskap til hva en kam var. De hadde ikke kjennskap til begrepet i sin helhet, og manglet derfor merkelappene på både norsk og andre språk. Dersom barnet kjente til objektet og svarte at det var en børste, så ble dette markert som godkjent.

Om et barn har kjennskap til et begrep, kan kobles opp mot kulturell tilhørighet. Om barnet ikke har noen erfaringer med en kam hverken i barnehagen eller i hjemmet, så vil ikke begrepet ha noen tilhørighet til noen av isfjelltoppene i sin helhetlige språkkompetanse (Egeberg, 2021, s. 37; Egeberg, 2021, s. 109; Øzerk, 1996, s. 183).

På bakgrunn av begge informantenes refleksjoner, tolker jeg det slik at de deler lignende synspunkter på språkkartleggingverktøyenes svekkede pålitelighet, fordi at den er testet ut og basert på en gruppe ettspråklige og derav ikke er representativ for flerspråklige barn.

Fra analysen kommer det frem at de to andre informantene Informant 2 og Informant 4, også har brukt tid på å reflektere rundt det som kan oppfattes som korrekt og ukorrekt bruk av språkkartleggingsverktøy. Informant 2 forteller om erfaringer hvor det ikke har blitt klart å finne noen verktøy som passer til det språkkartlegging av flerspråklige barn. «Så det blir som å prøve og feile», forklarer hun. Prosessen når med å prøve og feile, samsvarer med det Vogt (2008) anser som en nødvendig del av å vurdere kvaliteten til en kartleggingsmetode (Vogt, 2008, s. 234). Med andre ord får Informant 2 ved å prøve seg frem, vurdert kvaliteten til språkkartleggingsverktøyet. På denne måten kan det videre gjøres tilpasninger basert på barnets individualitet.

Fra en annen side, kan det hevdes at det er nettopp denne vurdering som bidrar til å skape feilkildene i språkkartleggingsprosess. Kompetanse og skjønn tolkes som avgjørende faglig kunnskap, da den påvirker delene av kartleggingsprosessen og dens helhet (Lyngseth, 2020, s. 72). Fordi at avgjørelsen om hvilke språkkartleggingsverktøy som egner seg til hvilket formål, er det opp til den enkelte spesialpedagogs faglige vurdering. Med mindre annet er pålagt av barnehagen, kommunen eller andre instanser, så vil det være en avgjørende faktor hvilken faglig kunnskap spesialpedagogen besitter. Det faglige skjønnet vil uansett gjøre seg gjeldende i selve utførelsen av språkkartleggingen. Basert på dette tolker jeg det som at kompetanse og skjønn står som sentrale elementer, og at det derav kan være den

skjønnsmessige vurderingen som er årsaken til at det skapes mulige feilaktige resultater (Lyngseth, 2020, s. 72).

Når man benytter seg av språkkartleggingsverktøy, vil det være nødvendig å være bevisst verktøyets tiltenkte målefunksjoner for ønskede språkkartleggingsområder.

Gyldigheten til et språkkartleggingsverktøy, redegjør for dens hensikt. Hva som skal måles, og hvordan det skal gjøres. Hensikten med et språkkartleggingsverktøy er å få gyldig bildet av barnets språkkompetanse (Lyngseth, 2020, s. 71). Til å argumentere for bruken av språkkartleggingsverktøyets gyldighet, vil det også være avgjørende å være bevisst hvilke muligheter og begrensninger verktøyet har. Fra datamaterialet fremkommer det hos informantene at de ønsker å få frem hva barna mestrer, fremfor hva de ikke mestrer. Derav tolker jeg det slik at informantene er bevisst de begrensningene som språkkartleggingsverktøyene kan ha, og forsøker å arbeide utenfor de rammene som er satt av språkkartleggingsverktøyet. Basert på dette vil jeg trekke en parallell mellom denne arbeidsmetoden og kunnskap om språkkartleggingverktøyenes gyldighet (Lyngseth, 2020, s. 71). Informantenes refleksjoner på gjeldende området, er en oppfatning som jeg enig med, og som jeg anser å ha en spesialpedagogisk verdi.

I den grad at et språkkartleggingsverktøy er å anse som pålitelig, er basert på om verktøyet har blitt testet på en stor barnegruppe, og derav kan vise til objektivitet og stabilitet i måleprosessen (Lyngseth, 2020, s. 71). Et viktig aspekt å ta høyde for er antallet språk den barnegruppen som språkkartleggingsverktøyet er testet ut på, besitter. Dersom språkkartleggingsverktøyet er testet ut på en større gruppe med ettspråklige barn, så vil påliteligheten svekkes idet den tas i bruk på et flerspråklig barn.

Det kan stilles spørsmål ved det etiske aspektet, om det å benytte verktøy som ikke er tilpasset flerspråklige barn. Likevel så tilsier datamaterialet at slike språkkartleggingsverktøy tas i bruk når et flerspråklig barn skal språkkartlegges.

Informantene forteller at de foretrekker å benytte observasjon som en enkeltstående metode, men at de i enkelte tilfeller også benytter seg av språkkartleggingsmateriell som støtte.

Funnene og det teoretiske valgte materialet kan sees i samsvar med tidligere forskningen, hvor funn viste til språkkartlegging av flerspråklige barn er preget av en instrumentell og standardisert bruk (Essahli Vik, 2018, s. 23).

Jeg tolker det som at kunnskap og skjønn er viktige faglige ferdigheter å ta med seg inn i en språkkartleggingsarbeidet, for å unngå dette.



Min tolkning av de empiriske datamaterialene, gir meg grunn til å tro at informantene besitter denne nødvendige faglige ferdigheten til å foreta kritiske vurderinger av benyttede språkkartleggingsverktøy. Og at denne vurderingen gjør dem observant på at det kan skapes feilkilder ved feil bruk av språkkartleggingsverktøy. Ved å gjennomføre denne vurderingen, lar informantene sin egen faglighet komme til syne ved bruken av faglig skjønn (Lyngseth, 2020, s. 72).

I kommende avsnitt vil jeg gå nærmere inn på hvordan informantene reflekterer over at deres faglige kompetanse knyttet til flerspråklige barns språkutvikling, bidrar til at det gjøres tilpasninger i språkkartleggingsarbeidet ved bruk av observasjon som metode.

### 5.3 Spesialpedagogens erfaringer med observasjon i språkkartlegging

I begynnelsen av min forskning, ønsket jeg å få et innblikk i spesialpedagogens ulike erfaringer. Jeg var forberedt på at informantene ville vise til både lik og ulik bruk og preferanser av språkkartleggingsverktøy. Av analysen kom det frem samtlige av informantene foretrakk observasjon som metode, fremfor å benytte seg av andre språkkartleggingsverktøy. I drøftingen av dette avsnittet kommer jeg til å belyse hvordan informantene tar i bruk observasjon som metode, basert på deres egne uttalelser.

Informant 4 reflekterer over hvordan sin egen rolle som observatør i en observasjon gir innblikket som behøves i barnets hverdag, på en annen måte enn med et standardisert språkkartleggingsverktøy. Samtidig fungerer observasjonen som en utslagsgivende faktor for avgjørelsen om å ta i bruk standardiserte språkkartleggingsverktøy.

«Du spør jo om språkkartleggingsverktøy, men vi språkkartlegger jo uten bruk av verktøy i hverdagen våres også.. Det er jo egentlig disse observasjonene som skaper bekymring, som gjør at vi tar i bruk verktøya.»

Basert på Informant 4 sin refleksjon, tolker jeg observasjonen som metode, som inngangsport til avgjørelsen om det skal gjennomføres videre språkkartlegging.

Når observasjon skal benyttes som en metode i språkkartlegging, vil det være nødvendig å være bevisst at alle metoder har sine begrensinger. Belyst av Lyngseth (2020), vil det være nødvendig å være bevisst at barnets språklige kompetanse kan komme til syne i ulike situasjoner. Et barn vil ikke nødvendigvis vise like mye av sin språklige kompetanse i en voksenstyrt aktivitet, som i en frilek. Observasjon som metode kan benyttes systematisk eller

usystematisk. En usystematisk observasjon er en metode hvor det ikke behøver å stilles noen krav til hvor, når eller hva som skal observeres.

I et språkkartleggingsarbeid vil en usystematisk observasjon kunne benyttes som en inngangsport til systematiske observasjoner. En systematisk observasjon kan inkluderes som en del av den pedagogiske dokumentasjonen, og er ofte tiltenkt en bestemt situasjon (Lyngseth, 2020, s. 53).

I en systematisk observasjon kan det benyttes ulike observasjonsmetoder og gjennomføres i ulike situasjoner, hvor faktorene rundt barnet bidrar til å legge rammene for observasjonen. Dette er faktorer som kan være avgjørende for observasjonens utfall. Som observatør må en også velge hvilken rolle en skal ta i observasjonen, om man skal være en aktiv deltakende observatør eller en passiv observatør.

Informantenes bruk av observasjon som metode, bidrar til at de får trent seg på observasjonsrollen, og får på denne måten bidratt til å opprettholde sin faglige kunnskap i praksis. Lyngseth (2020) belyser hvordan valget av rolle bør påvirkes av hensikten med observasjonen (Lyngseth, 2020, s. 53).

Hvordan den faglige kunnskapen opprettholdes ved bruk av observasjon, belyser Informant 2 når det fortelles om hvilke fordeler observasjon gir. Videre forklares det at observasjon tillater muligheten til å holde seg oppdatert på barns språkutvikling ved å observere i det daglige. Utover de språkkartleggingsverktøyene som blir benyttet i formelle situasjoner som kommunen har pålagt barnehagen før en skolestart, så er Informant 2 mer tilhenger av å observere i det daglige, fremfor å benytte verktøy i en formell språkkartleggings situasjon.

«... jeg føler at det blir litt sånn at vi språkkartlegger hele tiden. For det jo utvikling og nye situasjoner som oppstår.. Jeg føler at det er en integrert del av mitt samvær med barna, men som ikke er formalisert i en test.»

Om jeg skal se Informant 1 sitt utsagn i lys av valgt teori, så tolker jeg det slik at Informant 2 veksler mellom å ha en aktiv deltakende og passiv observatørrolle, kontinuerlig gjennom sin arbeidshverdag. Videre ser jeg et samsvar mellom Informant 2 sin kunnskap og valgt teoretisk materialet, om hvordan kontinuerlige observasjoner av barnets barnehagehverdag kan fungere som en god refleksjon når det kommer til videre tilrettelegging av barnets språkmiljø. Språkmiljøet kan påvirkes av flere ulike elementer, som hvordan rommet er møblert, hvilke leker barnet har tilgjengelige, og på hvilke lekeområder med hvilke lekepartnere. Den viktigste av alle er barnets tilknytning og relasjoner til de andre barna og de ansatte i

barnehagen (Lyngseth, 2020, s. 56). Også Informant 1 beskriver hvordan observasjon tas i bruk som metode i barnehagen. Det blir referert til en bevissthet om hvordan de ulike elementene i barnets språkmiljø, avgjør om barnet får benyttet sitt språk aktivt.

«... hvis vi først tar en språkkartlegging da, så finner man jo kanskje ut av at de kanskje ikke kan fargene eller at de strever med preposisjoner ... Men jeg foretrekker observasjoner fremfor språkkartleggingsverktøy. Det å observere hvordan barna bruker språket sitt. Er de aktive, følger de med, imiterer de andre, deltar de i sosiale samspill? Gjør de det, så er man ikke så bekymra. Da mangler de nok bare erfaring med norsk».

Disse elementene som Informant 1 foretrekker å observere, samsvarer med de andre informantenes synspunkter. Også dem belyser det de anser som fordelene med en observasjon, at man får et annet perspektiv på barnets språkkompetanse. Basert på informantenes uttalelser, så tolker jeg det som at barnet gis en mulighet til å delta i en mer naturlig språkkartleggingssituasjon (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 142).

Da jeg forstår det som at noen av informantene foretrekker observasjon som metode, uten bruk av standardisert språkkartleggingsmaterieell som støtte, så fant jeg det interessant at det dukker opp flere likheter mellom de to. I de muntlige refleksjonene til Informant 4, Informant 2 og Informant 1, begrunner de bakgrunnen for valget av observasjon.

Lignende beskrivelser finner jeg igjen i TRAS. Både TRAS og observasjonsmetoden som informantene referer til, baserer seg på nettopp observasjon. Informantene foretrekker å observere dynamisk over tid, på samme måte som TRAS legger opp til å språkkartleggingen skal kunne gjennomføres over tid. Det kan også sees likheter med deres foretrukne metode og språkkartleggingsmaterialet TRAS, som legger til grunn for at språkkartleggingen skal gjennomføres i et samspill (Espenakk, et, al. 2011, s. 11). Basert på dette, forstår jeg det slik at informantene språkkartlegger slik TRAS er ment å benyttes, men uten å benytte seg av selve materialet.

Slik som standardiserte språkkartleggingsverktøy, kan også observasjon som språkkartleggingsmetode tilegnes ulike formål.

Som en del av mitt teoretiske material har jeg valgt å ta utgangspunkt i Bloom & Lahey (1978) sin deskriptive modell for barns språkkompetanse, og i dette avsnittet vil jeg drøfte observasjonens muligheter for ulike formål, i lys av denne modellen. Min begrunnelse for hvorfor jeg mener at man bør være bevisst de ulike delene i Bloom & Lahey sin modell, baserer jeg på Jim Cummins sin isfjellmetafor (Øzerk, 1996, s. 183). Det som er synlig på

overflaten, vil ikke nødvendigvis være representativt for barnets helhetlige språkkompetanse. Dersom jeg ser til de ulike delene i modellen, så vil en observasjon kunne deles opp i deler som bidra til å gi kunnskap om barnets overfladiske språkkunnskaper, samt det som skjuler seg i dybden.

I en observasjon så kan et formål være å observere barnets språklige innhold. Slik tidligere referert til av Bloom & Lahey (1978), så bør det her skilles mellom barnets reseptive og ekspressive ordforråd. En observasjon av barnets reseptive ordforråd, vil baserer seg på å kunnskap om hvilke ord barnet gir tydelig uttrykk for at de forstår (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 25).

Slik jeg tolker det, så kan et eksempel på en slik observasjon være å gi en muntlig beskjed som skal resultere i en fysisk handling. På denne måten så kan barnet få vist frem sitt ordforråd ved å respondere passivt på beskjeden som blir gitt. I fortsettelsen på nevnte eksempel om observasjon, så kan et barns ekspressive ordforråd komme til syne ved at de aktivt responderer på en beskjed, ved å gi et muntlig svar. Informant 3 setter ord på hvordan jeg ser for meg at en slik språkbobservasjon kan fungere i praksis.

«jeg vil heller observere mer om hvordan de klarer å komme seg inn i leken, hva sier de, hvordan entrer de gjengen, eller klarer de å si «*kan jeg være med?*», for det er jo språkkompetanse ... Jeg liker mer observasjon, enn at man skal sitte ovenfor hverandre og få til noe, så skal man krysse av om de har klart det eller ikke.»

I situasjonen som Informant 3 referer til, tolker jeg det slik at det blir forsøkt å legge til rette for at en språkbobservasjon av barnet skal foregå i frileken. Dermed blir det gitt en mulighet til å observere hvordan barnet benytter sin ekspressive og impressive språkkompetanse. I frileken vil det være flere muligheter til å observere og tolke barnets aktive deltakelse og respons i sosiale og verbalt muntlige samspill med andre barn og ansatte.

Avhengig av hvilken rolle observatøren ønsker å ta, vil det også være muligheter for å komme med innspill i frileken, på lik linje som i voksenstyrte aktiviteter, hvor man kan legge til rette for ulike typer observasjoner.

Dersom man ønsker å observere barnets språkkompetanse om preposisjoner, så kan man komme med innspill eller engasjere til en lek hvor den muntlige bruken av preposisjoner blir relevant for videreførelsen av leken. Eksempelvis ved å spørre «kan ikke du sette bøtta på bordet?» eller «hvor ligger den gula spaden?» Det er viktig å huske på at det ikke alltid er slik

at forutsetningene tillater observatøren å observere det formålet som var tiltenkt observasjonen.

Sett funnene i samsvar med det teoretiske materialet, kan det tolkes som at informantene benytter seg av både voksenstyrte aktiviteter som bærer preg av en formell tilnærming, og av frileken som bærer preg av uformelle rammer. Jeg tolker det som at de to differensieres ved at det gis mulighet til å planlegge hvilke språkbruk som skal språkkartlegges, og dermed kan en språkkartlegging samtidig bidra til språkutvikling (Egeberg, 2021, s. 29).

I en observasjon vil det kunne være lønnsomt å gå tilbake til Vygotsky (1978) sine teorier om nærmeste utviklingssone, og se hvilke muligheter observatøren har for å legge til rette slik at det kan observeres hva barn mestrer med og uten hjelp (Vygotsky, 1978, s. 87).

I tale for observasjon som språkkartleggingsmetode, kan det hevdes at observasjon avdekker flere aspekter ved barns språkkompetanse, enn kun de som barnet uttrykker selv. På den andre siden kan det tales imot ved at observasjon er en språkkartleggingsmetode, tillater observatøren rom for individuell tolkning. På lik linje som det er rom for tolkning i språkkartleggingsverktøyet TRAS, da skraveringen skal foregå basert på observasjon.

Videre vil jeg ta for meg hvilke erfaringer spesialpedagogene har med å benytte TRAS i språkkartlegging av flerspråklige barn.

#### 5.4 Spesialpedagogens erfaringer med TRAS i språkkartlegging av flerspråklige barn

I intervjuene reflekterer informantene over ulike typer erfaringer ved bruk av språkkartleggingsverktøy. Av språkkartleggingsverktøy, refereres det flest ganger til TRAS gjennom intervjuene. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i dette når jeg videre i avsnittet skal drøfte bruken av normerte språkkartleggingsverktøy.

Informant 2 belyser dette når det fortelles at de tar TRAS to ganger i året på alle barn. Videre kan det virke som at TRAS sin tiltenkte funksjon med å gi en systematisk oversikt, stemmer overens med Informant 2 sine refleksjoner.

«Det er noe klatt å sitte med de skjemaene, men jeg synes jo det er veldig nyttig å se hvor de ligger hen. Så er det med en gang vi er usikre, så har vi ganske lav terskel for å sjekke ...»

Når Informant 2 deler at de ønsker å se «hvor de ligger hen», refereres det til aldersskraveringene i TRAS skjemaet. Videre i intervjuet påpeker Informant 2 at det ikke legges all sin lit til skjemaet, men at den benyttes den i tilfeller hvor barnet «mestrer mye». I disse tilfellene tar resultatet med inn i en foreldresamtale for å vise foreldrene hvor mye barnet kan, med intensjon om å trygge foreldrene om barnets utvikling. Videre forteller

Informant 2 at TRAS skjemaet ikke tas med inn i samtalen, i tilfeller hvor barnet ikke har kommet så langt i sin utvikling at skraveringene stemmer overens med barnets alder. Da benyttes den heller som en veileder for videreutviklingen av et barns individuelle tiltaksplan.

Som et normert språkkartleggingsverktøy, er TRAS ment å vise til om barnet har eller ikke har, en såkalt forventet utvikling basert på alder. Derfor er skraveringene delt inn i ringer som skal markere med disse. Mitt poeng med å belyse dette, er at kartleggingsverktøyets normering er basert på en forventning. Jeg tolker begrunnelsen om en forventning basert på barnets alder, som verdt å drøfte basert på det empiriske datamaterialet jeg sitter med. Jeg forstår det slik at noen av informantene benytter TRAS, men at de likevel ikke er tilfredse med det som et språkkartleggingsverktøy. Informantene forteller at de gjør ulike justeringer basert på barnets individualitet, både i gjennomførelse og som inklusjon av pedagogisk dokumentasjon.

Min tolkning er at informantene tetter det de oppfatter som hull i utformingen til TRAS og dens tiltenkte funksjon, ved å benytte sitt faglige skjønn. Det kan virke på meg som at de forsøker å hente ut det de kan dra nytte av, mens de lar være å benytte seg av det som ikke står til barnas favør. På samme måte tolker jeg det som at TRAS legger opp til at det skal benyttes en slik inklusjon/eksklusjonsmetode av språkkartleggingsmaterialet, med referanse til skjemaene med og uten alderskravering.

Ser jeg tilbake (avsnitt 3.2.7), så står det skrevet i TRAS at når et flerspråklig barn har «hentet seg inn», så skal språkkartleggingsmaterialet benyttes i sin helhet for å unngå misforstått snillisme. Mens de spesifiserer ikke hvilke utviklingssteg, trekk eller tegn en bør se etter som skal indikere at et flerspråklig barn har «kommet et stykke på veien» (Espenakk, et, al. 2011, s. 129).

Basert på dette, tolker jeg det slik at TRAS selv legger opp til den enkelte å avgjøre når det er ok å benytte materialet i sin helhet. TRAS sine argumenter for sammenligning av flerspråklige barn og ettspråklige barns språkferdigheter, samsvarer derimot ikke med mine funn fra det empiriske datamaterialet.

Informantenes egne refleksjoner tyder på at ikke alle er like enige med materialets beskrivelser av misforstått snillisme. Denne tolkningen baserer jeg på Informant 3 sine ord om hva som foretrekkes å gjøre i tilfeller hvor det benyttes et normert språkkartleggingsverktøy på et flerspråklig barn. I slike tilfeller velger Informant 3 å ikke la

scoren være avgjørende som et resultat for vurdering. Den benyttes heller som en veileder for videre tilrettelagt arbeid.

«Det er jo sånn at når man bruker kartleggingsverktøy som ikke gjøres etter de kriteriene som er satt for scoren, så må man sette barnet sin score opp mot seg selv. At den ikke utgjør like mye vektning, som den ville ha gjort ellers ...»

I tråd med teori tolker jeg det som at de erfaringene Informant 3 sitter med om kartleggingsverktøyene, har det bidratt til økt kunnskap og bevissthet om å vise faglig skjønn i sine vurderinger (Lyngseth, 2020, s. 68).

Mens majoriteten av informantene stiller seg delvis positive til bruken av TRAS, deler Informant 3 et inntrykk av at den ikke er «ymta på flerspråklige». Derfor velges heller andre verktøy og metoder fremfor den. Informant 3 sin refleksjon, gir meg et nytt perspektiv på språkkartleggingsmaterialet.

Jeg tolker det som en uoverensstemmelse, dersom jeg skal se TRAS sine beskrivelser av det de kaller misforstått snillisme og sovepute til flerspråklige barn, i lys av valgt teoretiske materialet om mangfoldet i flerspråklige barns språkutvikling og funn fra analysen.

Jeg tolker det som at informantene opplever lignende uoverensstemmelser. De benytter TRAS, men er samtidig kritiske til hvordan et språkkartleggingsmaterieell likestiller en språkkartlegging for ettspråklige og flerspråklige barn.

Av forskningen fremkommer det at TRAS tilbyr en løsning til språkkartlegging av flerspråklige barn, og benytter denne i lys av relevant teori som jeg deler deres oppfatning av. Denne teorien danner bakgrunnen for de to skjemaene med og uten aldersskravering.

Videre tolker jeg det slik at TRAS går vekk fra sine egne begrunnelser, med en forklaring om at forutsetningene for språkkartleggingssituasjonen endres dersom barnet har kommet i startfasen (Espenakk, 2011, et, al. s. 129). Det forklares ikke videre hva som indikerer at et barn har kommet i startfasen. Det påpekes derimot at det flerspråklige barnet bør sammenlignes med norskspråklige i samme alder, når de har nådd denne startfasen. De begrunner dette med at barnet skal gis muligheten til å «ta igjen barn med norsk som morsmål». Jeg finner det interessant at funnene viser til motsetninger og variasjoner i oppfatningen av språkkartleggingsverktøyet TRAS. Mer interessant blir det når TRAS selv forklarer materialets oppbygning og utforming med Vygotsky og Cummins sine teorier som et utgangspunkt for barnets språkutvikling (Espenakk, et, al. 2011, s. 10; Espenakk, et. al. 2011, s. 125). Det vil for meg da være naturlig å lure på hvorfor materialet legger opp til at

normeringen er basert på alder og ettspråklige, når en samtidig sitter med kunnskapen basert på Vygotsky og Cummins sine teorier om store variasjonene i språkutviklingen, slik TRAS selv viser til i sitt eget materialet. Språkkartleggingsmaterialet begrunner at det er ment å fange opp barns individuelle mestringspotensial, (Espenakk, et, al. 2011, s. 11).

I neste avsnitt vil jeg belyse hvordan informantenes erfaringer har ført til at de foretrekker å benytte observasjon som metode, i en dynamisk språkkartlegging.

### 5.5 Spesialpedagogens erfaringer med dynamisk språkkartlegging

Gjennom intervjuene referer flere av informantene til dynamisk språkkartlegging, og det kom frem av analysen at det ble ansett som en godt brukt metode på deres arbeidsplass.

Informant 3 belyser hvordan dynamisk språkkartlegging benyttes i sitt spesialpedagogiske arbeid.

«... jeg har blitt mye mer dynamisk med mer og mer erfaring ... Og da er vi inne på det grunnleggende spesialpedagogiske. For jobben vår handler jo om: Hva klarer du? Hva klarer du alene, hva klarer du med litt hjelp, hva klarer du med mye hjelp? Også er jo målet at man skal klare det alene til slutt. De prinsippene er jo det jeg tar med meg inn i språkkartlegginga».

Med dette tatt i betraktning, kan jeg forstå hvorfor observasjonen ansees å være av verdifull informasjon. Med dynamisk, menes det at man språkkartlegger barnet flere ganger over tid. I perioden mellom øktene, så foretas det en faglig vurdering med en påfølgende plan om tilrettelagte tiltak. Videre etter at tiltakene har vært iverksatt en periode, vil man foreta en ny språkkartlegging for å undersøke om tiltakene som ble iverksatt har hatt bidratt til utvikling. På denne måten får barnet en tettere oppfølging over tid (Lyngseth, 2020, s. 63).

Språkkartleggingsmateriellet TRAS, legger også opp til å være en dynamisk språkkartleggingsmetode, når det instrueres i fagboken at språkkartleggingsmateriellet kan benyttes flere ganger over flere over (Pettersen, 2020, s. 122). Dette er årsaken til at skraveringene skal gjøres med ulike farger, slik at man kan få et tydeligere bildet over hvilke områder barnet har hatt utvikling på. Dette tatt i betraktning, så samsvarer TRAS sin tiltenkte metode med informantenes foretrukne språkkartleggingsmetode, uten å benytte seg av selve verktøyet.

Dersom jeg ser Informant 3 sine uttalelser i lys av Vygotski sine teorier, vil jeg argumentere for at den dynamiske metoden frigjør språkkartleggingssituasjonen fra sine bestemte rammer,



ved å tillate forståelse og rom for barnets nærmeste utviklingssone (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 141). På denne måten anerkjennes barnet som subjekt, og gir spesialpedagogen mer fleksibilitet og muligheten til å utøve skjønn. Slik Vygotski forklarer sitt eget begrepet, nærmeste utviklingssone, så forklarer også Informant 3 hvordan språkkartleggingen av barnets språkutvikling stykkes opp i hva de kan mestre med ulike grader av hjelp, og hva de kan mestre uten hjelp (Lyngseth, 2020, s. 62-63; Vygotsky, 1978, s. 87).

Det kan stilles spørsmål om hvorvidt det er kunnskapen om barnet nærmeste utviklingssone, kan fremstå som skjærsilden mellom kompetanse om variasjoner i språkutvikling og normerte aldersbetingede språkkartleggingsverktøy. Dersom man skal bevege seg utenfor normene for verktøyet, hvilket skjønn benytter man seg av så i dette arbeidet, og hvilke hjelpemidler kan tillates barnet før verktøyet mister sin pålitelighet,

Dette er fordi at normene til et språkkartleggingsverktøy vil være basert på det utvalget som verktøyet ble utarbeidet for. Dersom dette utvalget ikke besto av flerspråklige barn, så vil ikke lenger de resultatene som språkkartleggingsverktøyet viser, være relevant for et flerspråklige barn (Egeberg, 2022, s. 40).

I sitt intervju belyser Informant 3 hvilke utfordringer barna møter i tilegnelsen av norskspråket, og reflekterer over hvilke muligheter barnehagen som arena har til å være tettere på barna. Videre belyser Informant 3 Cummins sin teori i praksis, om hvordan kunnskap om tilegnelsen av språk har vært avgjørende for å språkkartlegge barnets kompetanse på hverdagspråket og det akademiske språket.

«....Så skal man forholde seg til et relativt nytt språk og et nytt system. Og alt dette skal man begynne å lære seg fra dag en. I barnehagen er det nok mer åpent. Ting er mer tilpasset og tilrettelagt for et lavere språklig nivå. De ansatte kan være mer på barna ... Det er en annen struktur i barnehagen, en annen hverdag ... Tenk at det kan ta opptil 3 år før hverdagspråket er på plass. Å skal man lære seg skolespråket eller det akademiske språket, så kan det ta opptil 8 år.»

Her er Informant 3 inne på det som av Vygotsky skilles mellom to begreper, det kommunikative språket og det akademiske språket. I det kommunikative språket, finner vi dagligtalen. Det språket vi benytter daglig i spontane samspill med andre. Det akademiske språket benytter vi som oftest i sammenhenger hvor vi skal undervises eller i samtale med andre som har lik akademisk språkkompetanse som oss selv (Bjerkan, Monrsrud & Thurmann-Moe, 2013, s. 75). Tolket jeg Informant 3 sine uttalelser i lys av Vygotsky sine

teorier, så vil barnet gjerne introduseres for hverdagsspråket i hjemmet og på arenaer hvor man oftest benytter seg av spontan tale. Med dette menes de dagligdagse frasene som gjentas hyppig. I barnehagen finner jeg igjen disse ved overgangssituasjoner preget av mye rutine. Mens det akademiske språket som Informant 3 referer til, kan være det språket som barnet møter når det nærmer seg skolealder. Vygotsky skiller riktignok her mellom de to språkene og tilegner de identitetene førstespråket og andrespråket (Øzerk, 1996, s. 179). De to forenes derimot i en teori Vygotsky har om at de begge er gjensidige avhengige av hverandre, for å kunne videreutvikles (Øzerk, 1996, s. 182). Når et flerspråklig barn har en simultan språkutvikling eller suksessiv språkutvikling, så vil det være noen ord som barnet benytter hjemme, og ikke i barnehagen, og vis versa. Samlet sett, kan barnets ordforråd beskrives som overlappende, mellom de språkene som barnet taler. Kjennskap til hvilke ord barnet ofte benytter hjemme, gjennom språkkartlegging, vil derfor kunne bidra i utarbeidelsen av tiltak i det spesialpedagogiske arbeidet (Bjerkan, Monsrud & Thurmann-Moe, 2013, s. 67).

## 6. Avslutning

Innledningsvis i masteroppgaven, begynte jeg med å presentere et sammendrag. På samme måte vil jeg nå forsøke å oppsummere oppgaven, ved å vise til det jeg tar med meg som lærerike høydepunkter basert på funn. Med denne oppgaven har mitt ønske vært å bidra til å belyse et tema og en problematikk som har eksistert og engasjert lenge. Ved å forske og skape mer materiell, er håpet at flere språkkartleggingsverktøy vil kunne bli konstruert og tilpasset flerspråklige barns forutsetninger.

### 6.1 Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg forsket på hvilke ulike erfaringer fire spesialpedagoger har med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling. Ved å ha informanter som arbeider tett på de ulike trinnene i kartleggingspyramiden, har jeg fått et nært innblikk i hvilke språkkartleggingsverktøy de har kjennskap til, og hvordan de arbeider med å tilrettelegge for flerspråklige barn i en språkkartleggingssituasjon.

Tidligere forskning har vist meg at tematikken språkkartlegging av flerspråklige barn, har vært belyst flere ganger de seneste tiårene. Denne forskningen viser til konklusjoner om lignende fraværende elementer som må på plass, i arbeidet med å språkkartlegge flerspråklige barn. Det belyses at det mangler tilgang på tilstrekkelig tilpassede språkkartleggingsverktøy. Dette kommer frem i egne rapporter utgitt av Kunnskapsdepartementet (2011) og Rambøll (2006). Med 52004 minoritetsspråklige barn i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2021), og en stadig økende befolkningsvekst, har jeg lagt frem tilknyttede tall som grunnlag i aktualiseringen av oppgaven. Tallene i kombinasjon med tidligere forskning som viser til funn om manglende tilrettelagte språkkartleggingsverktøy, aktualiserte problemstillingen for meg som spesialpedagog.

Med en induktiv fremgangsmåte i behandlingen av datamaterialet, har funnene vært med å danne grunnlaget for det valgte teoretiske materialet. I løpet av forskningen har jeg fått forsket på de ulike erfaringene som informantene har med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling. Ved å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming, har målet vært å forsøke å opprettholde en åpen og tolkende analyse, hvor prosessen stadig har vært åpen for ny innsikt. I forskningen hadde jeg ikke viet temaet Spesialpedagogens erfaringer med observasjon i språkkartlegging, like mye oppmerksomhet slik som den senere

skulle vise seg å få i form av oppfølgingsspørsmål. Dermed ble det naturlig for meg å opprette et nytt forskningsspørsmål med formuleringen «Hvilke erfaringer har spesialpedagogen med observasjon som metode i språkkartlegging av flerspråklige barn?»

Informantene har på hver sin måte bidratt til ny kunnskap om språkkartlegging av flerspråklige barn. Ved å reflektere over deres subjektive erfaringer, sitter jeg nå igjen med et bredere perspektiv.

Min hermeneutiske tilnærming har tydeliggjort for meg at det finnes ulike erfaringer knyttet til tematikken (Nyeng, 2017, s. 192). I en slags konklusjon, tolker jeg det slik at det empiriske datamaterialet bekrefter valget av problemstillingens ordlyd.

Da jeg har forsket på ulike erfaringer, har jeg kommet frem til funn fra et rikt datamaterialet basert på varierte og interessante erfaringer fra praksisfeltet.

I oppgavens drøftingsdel har jeg drøftet funnene i lys av tidligere forskning og utvalgt teoretisk materialet, i tråd med min tematiske analyse og hermeneutiske tilnærming (Nyeng, 2017, s. 192). Hensikten her har vært å undersøke om funn fra egen forskning er i korrelasjon med funn fra tidligere forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

#### 6.1.2 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet «Hvilke erfaringer har spesialpedagogen med observasjon som metode i språkkartlegging av flerspråklige barn?» har avdekket funn som viser til at observasjon og dynamisk kartlegging, er foretrukne metoder benyttet i samspill med flerspråklige barn. Fra analysen har det kommet frem at informantene benytter usystematiske og systematiske observasjoner i sitt språkkartleggingsarbeid. Det avdekkes også at det benyttes språkkartleggingsverktøy, hvor informantene tilpasser det etter flerspråklige barns individualitet. Sett i sammenheng med språkkartleggingspyramiden og språkkartleggingsparaplyen til Lyngseth (2020), kan det tolkes som at informantenes stillingstilknytning ikke differensierer dem når det kommer til valg av foretrukket språkkartleggingsmetode. Observasjon utmerker seg som den hyppigste benyttede metoden, fremfor bruken av normerte språkkartleggingsverktøy (Lyngseth, 2020, s. 17. Lyngseth, 2020, s. 51).

Forskningsspørsmålet om «Hvilke tilpasninger gjøres i språkkartleggingen for å skape en helhetlig oversikt over barnets språkkompetanse», har resultert i funn med basert på ulike

erfaringer. Informantenes bruk av språkkartleggingsverktøy varierer. Enkelte benytter språkkartleggingsverktøy, andre ikke. Felles for de som benytter språkkartleggingsverktøy, er at det tilpasses slik at det er mer egnet for flerspråklige barnets individualitet. Samtlige av informantene forteller at de senere kan benytte språkkartleggingsverktøy i situasjoner hvor de enten oppfatter at barnets språkkompetanse er så god at de kan oppnå en reell score, eller at de benytter deler av språkkartleggingsverktøyet uten å benytte resultatet i sin helhet, slik de ellers ville ha gjort med ettspråklige barn.

Med det jeg tolker som spesialpedagogfaglige begrunnelser basert på kunnskap om barns språkkompetanse og språkutvikling, belyste informantene hvorfor de anså observasjon som en egnet og tilpasset metode fremfor normerte språkkartleggingsverktøy. Basert på mine funn tolker jeg slik at det er en regjerende konsensus blant informantene om hvorfor observasjon bør benyttes som språkkartleggingsmetode.

Funn fra analysen presentert i drøftingen, belyser faktorer og risikofaktorer som kan føre til at flerspråklige barn kan ha en forsinket språkutvikling. Kvaliteten på språkmiljøet i hjemme og barnehagen utmerker seg. På bakgrunn av det teoretiske valgte materialet, har jeg valgt belyse hvordan spesialpedagogen og barnehagens kompetanse, også kan være en årsak til forsinket språkutvikling. Det blir belyst gjennom funnene at kompetanse om flerspråklig utvikling er utgjør en forutsetning.

Totalt utgjør faktorene verdifull informasjon som bør tas med i en helhetlig språkkartleggingsvurdering av flerspråklige barns forutsetninger for språkutvikling.

I bearbeidelsen av mitt datamateriale og videre analyse, har Cummins sin isfjellmetafor, Bloom & Lahey sin modell for språkkompetanse og Vygotsky sin dynamiske kartleggingsmetode, åpenbart seg for meg som en del av en pedagogisk symbiose (Øzerk, 1996, s. 183; Karlsen & Gjevikaug, 2020, s. 25; Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 139).

En sammensetning av teoretisk valgt materialet, som jeg anser som hensiktsmessig kunnskap å ta med meg videre inn i min spesialpedagogiske rolle.

### 6.1.3 Behov for videre forskning

Av analysen kommer frem det frem at etterspørsler etter mer forskning på feltet, er stor blant informantene. De deler min oppfatning av at det er varierende grad av interesse og kunnskap på feltet. Som kan være årsaken til at det igjen ikke drives med mer forskning på flerspråklige

barns språkkompetanse. «Noen må sette seg ned og skrive noen doktorgrader på det her, for vi behøver mer», sa en av informantene avslutningsvis på spørsmål om det var noe å tilføye. Til senere forskning, ville det ha vært interessant å utvide antallet informanter, for å få et innblikk i om deres erfaringer samsvarer med et større antall spesialpedagoger.

Med dette ønsker jeg å avslutte oppgaven med et direkte sitat hentet fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, «Et velfungerende, kunnskapsbasert og demokratisk samfunn er avhengig av forskning som kilde til pålitelig kunnskap. Alle mennesker har rett til å få del i den vitenskapelige fremgangen og dens goder» (NESH, 2021, s. 6).

## 6.2 Referanseliste

Barnehageloven (2005) *Lov om barnehager, Kapittel VII. Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring m.m.* Lovdata. (Online)

Hentet 20.11.2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64> (Tilføyd ved lov 17 juni 2016 nr. 65 (ikr. 1 aug 2016 iflg. res. 17 juni 2016 nr. 679), endret ved lov 19 juni 2020 nr. 91 (ikr. 1 jan 2021 iflg. res. 11 des 2020 nr. 2710, tidligere § 19 a). **Endres** ved lov 18 juni 2021 nr. 97 (ikr. fra den tid Kongen bestemmer).)

Bjerkan, K., Monsrud, M-B., & Thurmann-Moe, A., C. (2013) *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer. 1. utgave, 1. opplag.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Bleka, M., Gjervan, M., & Svolsbru, G. (2010) *Ressurshefte for flerspråklig arbeid i barnehagen.* Basert på NAFOs kompetanseutviklingsprosjekt for barnehageansatte 2005-10. (Online)

Hentet 02. desember 2021 fra:

[https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/NAFO\\_Ressurshefte\\_Barnehageansatte\\_1-korr.pdf](https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/NAFO_Ressurshefte_Barnehageansatte_1-korr.pdf)

Bråten, I. (1996) Om Vygotskys liv og lære. Bråten., I. (1996) *Vygotsky i pedagogikken.* Halden: Cappelen Akademisk Forlag as.

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996) Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. Bråten, I. (red) *Vygotsky i pedagogikken.*

Halden: Cappelen Akademisk Forlag as.

Bøyesen., L. (2017) Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. Lunde., M. & Aamodt., S. (red) *Inkluderende og flerspråklig opplæring.* Bergen: Fagbokforlaget

Brottveit, G. (2018). *Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (red.) Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder.* Oslo: Gyldendal.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. 5. utgave.* NESH.

Egeberg., E. (2021) *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. 2. utgave, 4. opplag. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Egeberg., E. (2022) *Flere språk, flere muligheter. Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring*. 2. utgave, 1. opplag. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Elster, J. (2015) Er etisk skjønn jevnt fordelt? Fossheim, H. J & Ingierd, H. (red) *Etisk skjønn i forskning*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Sandefjord: Universitetsforlaget

Espenakk, U. Frost, J., Færevaa, K. M., Horn, E., Løge, K. I., Solheim, G. R. & Wagner, H. K. Å. (2011) *TRAS – Observasjon av språk i daglige samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Essahli, V. N. (2018) *Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?*

Norsk senter for barneforskning.

Hentet

27.05.2022

fra

[https://www.researchgate.net/publication/328236343\\_Språkkartlegging\\_av\\_flerspråklige\\_barn\\_-\\_ekskludering\\_i\\_praksis](https://www.researchgate.net/publication/328236343_Språkkartlegging_av_flerspråklige_barn_-_ekskludering_i_praksis)

Essahli, V. N. (2020) *Samspill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn*. Lyngseth, E. J. (red). Kartlegging av barns språk i tidlig alder. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Everett. L. E. & Furseth, I. (2020) *Masteroppgaven, Hvordan begynne – og fullføre*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen; Fagbokforlaget.

Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal akademiske.

Gascoigne, M. (2006) *Supporting children with speech, language and communication needs within integrated children's services*. London: Royal College of Speech and Language Therapists, Position paper, RCSLT

Grosjean, F. (2017). *Supporting Bilingual Children With Special Education Needs. An interview with Elizabeth Kay-Raining Bird*. (Online)



Hentet 25.05.2022 fra :

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201701/supporting-bilingual-children-special-education-needs>.

Karlsen, J. E. & Gjevikhaug, C. A. (2020) *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser – Hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* Oslo: Gyldendal

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave, 6. opplag. Oslo: Gyldendal.

Kristoffersen, E. K. & Simonsen, H. (2011). *Tidlig språkutvikling hos norske barn. I U. Espenakk mfl. (red.), Tras. Observasjon av språk i daglige samspill. Stavanger: nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.*

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. (Online)

Hentet 20.11.2021 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Åmot, I. (2020) Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (red) *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal

Lyngseth, E. J. (2020). Kartlegging som grunnlag for tidlig innsats og forebygging. Lyngseth, E. J. (red). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyngseth, E. J. (2020). Kartlegging av språk og kommunikasjon. I Lyngseth, E.J. (red). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyngseth, E. J. (2020). Kartlegging som grunnlag for tidlig innsats og forebygging. Lyngseth, E. J. (red). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyngseth, E. J. (2020). Språkutvikling og modeller for språk. I Lyngseth, E.J. (red.) *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Meld. St. nr. 23 (2007–2008) - «Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne». (Regjeringen Stoltenberg II) Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 23.

mai 2008, godkjent i statsråd samme dag. Utgiver: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.  
(Online)

Hentet 28. november 2021 fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2019–2020) *Melding til Stortinget - «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO»*. (Regjeringen Solberg) Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 8. november 2019, godkjent i statsråd samme dag. Utgiver: Det Kongelige Kunnskapsdepartement (Online)

Hentet 28. november 2021 fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet 09.05.2022 fra  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering\\_av\\_verktoy\\_2011.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf)

Nyeng, F. (2020). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. 1. utgave 2012/ 3. opplag 2020. Bergen: Fagbokforlaget.

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pena, E. & Edore, L. (2015) *Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: Two languages classify better than one*. Article in International Journal of Language & Communication Disorders

Hentet 27.03.2022 fra  
[https://www.researchgate.net/publication/283545240\\_Assessment\\_of\\_language\\_impairment\\_in\\_bilingual\\_children\\_using\\_semantic\\_tasks\\_Two\\_languages\\_classify\\_better\\_than\\_one](https://www.researchgate.net/publication/283545240_Assessment_of_language_impairment_in_bilingual_children_using_semantic_tasks_Two_languages_classify_better_than_one)

- Pettersen, M. (2020). Systematiske observasjoner i barnehagen. Lyngseth, E. J. (red). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter. 1. utgave, 1. opplag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W & Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 4. utgave, 1. opplag. Bergen: Fagbokforlaget
- Ruyter, W. K. (2015) Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. Fossheim, H. J & Ingierd, H. (red) *Etisk skjønn i forskning*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Sandefjord: Universitetsforlaget
- Ryen., E. & Gram Simonsen., H. (2015) *Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter*. NOA norsk som andrespråk. Årgang 30 · 1-2/2015 195-217. Universitetet i Oslo
- Statistisk sentralbyrå (2021) *Barnehager, Andel barn i alderen 1–5 år som har plass i barnehage*. (Online)
- Hentet 16. november fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå (2022 12272: *Minoritetsspråklige barn i barnehager 1-5 år, etter region, statistikkvariabel og år*. (Online)
- Hentet 13.03.2022 fra
- <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vogt, A. (2008) Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale- og emosjonelle vansker? I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Øzerk, Z. K. (1996) Vygotsky i tospråklighetsforskningen. Bråten, I. (red) (1996) *Vygotsky i pedagogikken*. Halden: Cappelen Akademisk Forlag as

## 6.3 Vedlegg

### 6.3.1 Oversikt over litteratursøk

<b>Oversikt over antall treff i litteratursøk</b>		
<b>Database</b>	<b>Søkeord</b>	<b>Treff totalt</b>
Google Scholar	Språkkartlegging av flerspråklige barn	161
	Flerspråklige barn	3200
	Flerspråklige språkkartleggingsverktøy	46
	Språkkartlegging, flerspråklig, særskilte behov	89
	Multilingual children	474 000
	Language mapping	3340
Oria	Language, mapping, multilingualism	47 800
	Bilingualism, language mapping, children	62 100

### 6.3.2 Samtykkeskjema for deltakelse

Vil du delta i forskningsprosjektet

#### **«Hvilke erfaringer har et utvalg spesialpedagoger med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?».**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan spesialpedagogen kan tilpasse språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?**

**I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

Formålet med prosjektet blir i stor grad beskrevet i problemstillingen. I tillegg har jeg også utarbeidet to forskningsspørsmål som skal bidra til å snevre oppgaven inn ytterligere.

**1. Hvilke tilpasninger gjøres i språkkartleggingen for å skape en helhetlig oversikt over barnets språkkompetanse?**

Omfanget vil være preget av kvalitativ metode. Innhenting av data vil foregå i form av semi-strukturerte intervjuer av spesialpedagoger som har erfaring på feltet.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave, skrevet i samråd med veiledere fra Dronning Mauds Minne Høgskole. Opplysningene fra forskningen skal kun benyttes til formålet masteroppgaven.

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

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet, med hovedveileder Else Lyngseth Johansen og biveileder Marcelo Vidal.

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

Det vil være et uspesifikt antall som vil motta denne henvendelsen, frem til jeg sikrer meg fem informanter. Utvalget er basert på et strategisk utvalg med et inklusjonskriterium om grunnutdanning som barnehagelærer og videreutdanning i spesialpedagogik.

Et annet utvalgsriteriet er arbeidstilknytning til ulike landsdeler.

Denne beslutningen grunner i ønske om å kunne samle inn data som er representativ for flere deler av Norge. Informantens kontaktopplysninger har blitt tilgjengelig ved frivillig deltakelse i prosjektet, eller ved samtykke til deling via tredjeparts portvakter.

Tillatelse til å innhente dette har blitt innvilget av Norsk Senter for forskningsdata.

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

Metoden vil innebære et muntlig intervju i form av et fysisk eller digitalt avtalt møte. I dette intervjuet vil det stilles spørsmål fra en intervjuguide, som kan tilsendes på forhånd om ønskelig. Opplysningene vil bli samlet inn ved bruk av båndopptaker utlånt fra Dronning Mauds Minne Høgskole. Opptaket vil deretter blir transkribert, anonymisert og slettet fra båndopptakeren. Denne vil bli returnert til Dronning Mauds Minne Høgskole, som foretar en sikkerhetsjekk av gjennomført sletting.

- Din deltakelse i intervjuet vil innebære at du svarer på spørsmål fra en intervjuguide, med påfølgende oppfølgingsspørsmål.
- Det vil ta deg ca. 60 minutter. Denne intervjuguiden inneholder spørsmål om erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn, tilpasninger i språkkartleggingssituasjonen, og andre opplevelser og erfaringer med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling.
- Dine svar fra intervjuet blir registrert ved bruk av båndopptaker, for senere å bli transkribert, anonymisert og slettet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Informanter som har blitt kontaktet av en portvakt om deltakelse i dette prosjektet, forsikres om at deltakelse i forskningsprosjektet ikke vil påvirke forholdet til arbeidsplass eller arbeidsgiver. Det skal heller ikke fremkomme noen negative konsekvenser ved ønske om å trekke seg fra deltakelse.

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

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

- Tilgangen til opplysningene vil kun bli delt med hovedveileder Else Johansen Lyngseth og biveileder Marcelo Vidal ved Dronning Mauds Minne Høgskole, etter å ha gjennomgått en anonymisering og transkriberingsfase.

- Tiltakene som vil tas for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil være å transkribere, anonymisere og slette opptaket senest tre dager etter gjennomført intervju. I mellomtiden vil båndopptakeren bli låst inn i et sikkert skap i forskerens eget hjem.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Transkripsjonen og kodingen av data vil foregå på en slik måte at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Når transkriberingsprosessen er fullført og anonymiseringen er gjennomført, vil alt av eventuelle personopplysninger og opptak bli slettet. Dette vil bli kvalitetssikret av Dronning Mauds Minne Høgskole ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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



- Dronnings Mauds Minne Høgskole ved hovedveileder Else Johansen Lyngseth via epost, [ejl@dmmh.no](mailto:ejl@dmmh.no) eller på telefon 994 64 095.
- Student Tuva Elise Bø via epost, [tuvaelise@hotmail.com](mailto:tuvaelise@hotmail.com) eller på telefon 905 50 857.
- Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen via epost, [ipa@dmmh.no](mailto:ipa@dmmh.no) eller på telefon 928 19 379.

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Else Johansen Lyngseth      &      Tuva Elise Bø  
(Prosjektansvarlig/ veilder)      (Forsker/student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke erfaringer har spesialpedagogen med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju med lydopptak
- At [Tuva Elise Bø] kan anonymisere og transkribere opplysninger om meg til prosjektet – «Hvilke erfaringer har spesialpedagogen med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?».
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 6.3.3 Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting

Hei!

Mitt navn er Tuva Elise Bø.

Som du allerede vet, så er jeg en andre års spesialpedagogstudent ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Vi er her i dag fordi at jeg arbeider med min masteroppgave i spesialpedagogikk, med temaet flerspråklighet, og problemstillingen «**Hvilke erfaringer et utvalg spesialpedagoger med språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?**».

**1.** Hvilke tilpasninger gjøres i språkkartleggingen for å skape en helhetlig oversikt over barnets språkkompetanse?

Bakgrunnen for valg av tema stammer fra min tidligere arbeids- og praksiserfaring med flerspråklige barn. Dette er et tema jeg synes er meget spennende og som jeg ønsker å forske på, for å få mer kunnskap om. Mitt formål med denne forskning er å bidra med mer informasjon og kunnskap om språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling.

Før vi begynner intervjuet i dag, vil jeg påpeke at jeg kommer til å benytte en båndopptaker. Dette opptaket vil jeg transkribere og anonymisere etter intervjuet, og deretter slette opptaket. Dette har du før intervjuet i dag, samtykket skriftlig til. Jeg vil også minne om at jeg har taushetsplikt.

Dersom det er noe som er uklart, så må du gjerne spørre meg nå, underveis eller i etterkant av intervjuet.

Da starter jeg opptaket nå.

## **Fase 2: Erfaringer**

### **Bakgrunn**

- 2.1) Hvilken stilling har du i dag?
- 2.2) Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- 2.3) Hvor mange år har du jobbet som spesialpedagog?
- 2.4) Hva slags erfaringer har du med temaet:
  - A) Språkkartlegging? (Hvilke verktøy benyttes?)
  - B) Flerspråklige barn? (Faglige oppdateringer på arbeidsplassen?)
  - C) Forsinket språkutvikling?
  - D) Språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?

### **Kartlegging**

- 3.1) Hvilke erfaringer har du med språkkartlegging av barn? (anslagsvis antall)
  - A) Hvilken kjennskap har du til simultan språklighet? (språkutvikling)
  - B) Hvilken kjennskap har du til suksessiv språklighet? (språkutvikling)
  - C) Hvilke tanker har du om kartlegginger gjennomført med barn som har simultan og suksessiv flerspråklighet?
  
- 3.2) Hvordan er dine erfaringer knyttet til systematisk språkkartlegging av alle barn?
  - A) Av barnets norskferdigheter?
  - B) Av barnets morsmålsferdigheter? (Hvordan gjøres det?)
  - C) På begge språk?
  - D) Dersom dere systematisk språkkartlegger enkelte barn, hvorfor /på hvilket grunnlag?
  
- 3.3) I hvilken alder språkkartlegges flerspråklige barn?
  - A) Benyttes det en bestemt rutine i språkkartleggingen?
  - B) Bestemte bekymringer som utløser en individuell kartlegging?

## **Verktøy**

3.3) Hvilke språkkartleggingsverktøy bruker dere?

- A) Er det noen språkkartleggingsverktøy dere benytter oftere enn andre? (Hva er årsaken til det?)
- B) Til barn med forsinket språkutvikling?
- C) Til flerspråklige barn?

3.4) Angående nevnte språkkartleggingsverktøy, hvilke tanker har du om:

- A) Språkkartleggingsverktøyets muligheter for å kartlegge barnets språkfunksjon?

3.5) Angående nevnte språkkartleggingsverktøy, hvilke tanker har du om:

- A) Verktøyets krav til barnets deltakelse
- B) Barnets reaksjoner?  
- Kom med eksempler
- C) Barnets forståelse av språkkartleggingen?

3.6) Hvordan benyttes resultatene/scoren ettertid, og hvordan kommer de til synet i tiltak i det..

- A) Allmennpedagogiske arbeidet?
- B) Spesialpedagogiske arbeidet?

## **Tilpasninger**

3.7) Foretar dere noen tilpasninger i språkkartleggingen for enkeltbarnet?

Hvis ja,

- A) Hvilket med flerspråklige barn?
- B) Hvilket med barn med forsinket språkutvikling?
- C) Har du noen eksempler på hvordan og/eller hvilke?

Hvis nei,

- A) Hvordan gjennomføres språkkartleggingen?

3.8) Gjøres språkkartleggingen i samarbeid med andre?

Hvis ja,

- A) Med andre ansatte?
- B) Med tolk?

C) Med foresatte?

### **Beskrivelse av språkkartleggingssituasjonen**

3.9) Kan du gi en beskrivelse av en vanlig situasjon knyttet til språkkartlegging av flerspråklige barn?

A) Hvilke rammefaktorer settes for språkkartleggingen? (Tid, rom, antall økter)

3.10) Kan du gi en beskrivelse av en uvanlig situasjon knyttet til språkkartlegging av flerspråklige barn?

A) Kan du gi meg et eksempel?

Fase 4: Tilbakeblikk

### **Oppsummerende funn**

4.1) Er det noe du vil legge til som du synes vi ikke har fått snakket om?

Fase 5: Avslutning

Da var vi gjennom alle spørsmålene, og intervjuet er ansett som ferdig.

Jeg vil igjen minne deg på min taushetsplikt, og at du fortsatt har retten til å redigere utsagn, samt retten til å trekke deg fra prosjektet dersom du skulle ønske det.

Til slutt vil jeg få takke deg for intervjuet og deltakelsen i mitt forskningsprosjekt.

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

604705

### Prosjekttittel

Howdan kan spesialpedagogen tilpasse språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?

### Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Else Johansen Lyngseth, ejl@dmmh.no, tlf: 99464095

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Tuva Elise Bø, tuvaelise@hotmail.com, tlf: 90550857

### Prosjektperiode

16.12.2021 - 01.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 27.01.2022 - 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 med vedlegg 27.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

### 6.3.5 Masteravtale



## DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

#### Avtale om veiledning av masteroppgave ved DMMH

Denne avtalen gjelder mellom Tuva Elise Bø (student)  
og Else Johansen Lynsæth (hovedveileder).

Avtalen bekrefter at masteroppgavens tema er godkjent i henhold til punkt 3.1 i studiereglementet og at et veiledningsforhold er etablert.

Gjelder masterprogram (kryss av):

Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring	<input type="checkbox"/>
Master i barnehageledelse	<input type="checkbox"/>
Master i barnekultur og kunstpedagogikk	<input type="checkbox"/>
Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom	<input checked="" type="checkbox"/>

Studentens navn: TUVA ELISE BØ

Studentnummer: 170205

Studentens epostadresse: tuvaelise@hotmail.com

Hovedveileders navn: Else Johansen Lynsæth

Hovedveileders epostadresse: else.johansenlynsæth@dmmh.no

Tema/arbeidstitel for masteroppgaven: Hvordan kan spesialpedagogen tilpasse språkkartlegging av flerspråklige barn med forsinket språkutvikling?

Oppstart av arbeidet med masteroppgaven (semester): Vår 2022

Innlevering av masteroppgaven (dato): 1. juni 2022

Studenten er orientert om meldeplikt til NSD: Ja

Studenten er kjent med forskningsetiske retningslinjer: Ja

#### Veiledning

Rettigheter og plikter knyttet til veiledning av masteroppgaven er regulert i studiereglementet, kapittel 3 om masteroppgaven. Veiledning i gruppe kan initieres av veileder der dette vurderes som fordelaktig.

Om ikke annet er avtalt skal studenten skrive et kort referat fra hvert veiledningsmøte som sendes veileder for å oppklare eventuelle misforståelser og uklarheter.

Underskrifter	
Sted og dato: <u>Trondheim 16.12.21</u>	<u>Else J. Lynsæth</u> (Hovedveileder)
Tuva Elise Bø <u>Tuva Elise Bø</u>	<u>Tuva Elise Bø</u>
Studentens underskrift	Hovedveileders/ biveileders underskrift