

BACHELOROPPGAVE

Hvordan kan barnehagen tilpasse opplæringen til flerspråklige barn med sen språkutvikling?

Utarbeidet av:

Monica Rogne-Hareide

Studium:

Spesialpedagogikk 3, Språk-, lese- og skrivevansker

Innlevert:

Vår 2013



Innhold

| | | |
|--------|---|----------------------------------|
| 1. | INNLEDNING | 2 |
| 1.1. | Begrunnelse for valg av tema | 2 |
| 1.2. | Relevans for praksisfeltet..... | 2 |
| 1.3. | Oppbygging av oppgaven | 3 |
| 2. | SITUASJONSBESKRIVELSE (CASE)..... | 3 |
| 3. | PROBLEMSTILLING OG MÅL..... | 4 |
| 3.1. | Målet med utviklingsarbeidet (innovasjonen) | 4 |
| 4. | SPRÅKLÆRING OG FLERSPRÅKLIGHET | 5 |
| 4.1. | Sen språkutvikling..... | 5 |
| 4.2. | Språkvansker | 5 |
| 4.2.1. | Hørselshemming..... | 6 |
| 4.2.2. | Utviklingshemming..... | 7 |
| 4.3. | Utfordringer som kan oppstå hos flerspråklige barn | 7 |
| 4.3.1. | Sosiale utfordringer..... | 7 |
| 4.3.2. | Språklige utfordringer..... | 9 |
| 4.3.3. | Språkutvikling og flerspråklighet – kommunikativ kompetanse | 10 |
| 4.1. | Foreldresamarbeid | 13 |
| 5. | SPECIALUNDERVISNING..... | 14 |
| 5.1. | Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder: | 14 |
| 6. | UNDERSØKELSE..... | 15 |
| 6.1. | Kvalitativ forskning: | 15 |
| 6.2. | Feltundersøkelsen..... | 15 |
| 6.2.1. | Nettbrettprosjektet..... | 18 |
| 6.3. | Drøfting/analyse av resultatene | 20 |
| 7. | UTVIKLINGSTILTAK | 24 |
| 8. | VURDERING AV TILTAK | 26 |
| 9. | AVSLUTNING | 28 |
| 10. | LITTERATUR | FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT. |
| | VEDLEGG..... | 31 |

1. INNLEDNING

1.1. Begrunnelse for valg av tema

Mange barnehagebarn med flerspråklig bakgrunn tilegner seg majoritetsspråket som en naturlig del av språkutviklingen. Med språket kommer også sosialiseringssprosessene og man ser barnegruppen som en kommunikativ helhet. Det er derimot noen barn som har vansker med å tilegne seg språk, og kan havne utenfor de uformelle og pedagogstyrte sosialiseringssarenaene. For disse barna blir det viktig å sette inn ressurser og tiltak for å så tidlig som mulig forsøke å motvirke at språket blir et hinder for videre utvikling. Språkvansker er et stort og komplekst begrep. Det kan være en møysommelig jobb å finne frem til diagnostiske årsaker som forklarer vanskene, og en av utfordringer fagfolk står ovenfor når det gjelder et barn med annet morsmål enn norsk, er blant annet mulighetene til detaljert kartlegging og vurdering. Et av motivene for denne oppgaven er å se på hvordan vi kan gi barna støtte så tidlig som mulig, slik at de får en god opplevelse av å være aktør i egne omgivelser.

1.2. Relevans for praksisfeltet

”Språk bygger broer” heter det i Stortingsmelding nr.23 av 2007-2008.

Denne stortingsmeldingen oppfordrer til *heving av språkkompetanse* i barnehagen. Tidlig pedagogisk innsats fra førskolelærerne vil kunne forebygge skolerelaterte vansker. Vansker med å tilegne seg lærdom på et nytt opplæringspråk kan oppstå dersom man ikke får på plass et forventet muntlig språk i tidlig alder. (Egeberg, 2012).

I det pedagogiske miljøet i den kommunen jeg foretok min undersøkelse uttrykkes det et løsningsorientert behov i forhold til utfordringene knyttet til flerspråklighet. Stramme budsjetter, og mangel på morsmålskompetanse setter rammer for handlingsfriheten, og det blir viktig at ressursene barnehagen og skolen har tilgjengelig, brukes på en måte som likevel gjør det mulig å gi barna den tilpasningen de trenger.

1.3. Oppbygging av oppgaven

Oppgaven min er basert på en case som er et resultat av erfaringer og praksis.

Problemstillingen som formet seg var spennende å *ta tak i*, og jeg har fått mye inspirasjon fra veilederen min. Den er inndelt i ni kapitler og følger en progresjon der jeg gradvis spisser meg inn på et mulig svar på problemstillingen min.

Først presenterer jeg caset og problemstillingen, sammen med målet for oppgaven. Videre ønsker jeg å belyse problemstillingen med teori hentet fra faglitteratur, og som kan bidra til begrepsavklaring i forhold til begrepene og temaene i problemstillingsteksten. I oppgavens hoveddel presenterer jeg feltarbeidet jeg gjorde i undersøkelsen, og ut fra disse erfaringene kom jeg frem til et utviklingstiltak. Det var en interessant prosess spesielt fordi at jeg traff midt i innføringen av et nystartet flerspråks - tiltak i barnehagene i kommunen.

Problemstillingen viste seg å være dagsaktuell og jeg kunne dele den innovative tiltakstanken med flere innen fagfeltet.

Avslutningsvis vil jeg summere det jeg har kommet frem til gjennom arbeidet mitt. vil reflektere rundt det jeg har kommet frem til, og se om jeg har fått svar på problemstillingen min. Helt til slutt vil jeg tenke over om det har dukket opp nye spørsmål, og eventuelt nye problemstillinger.

2. SITUASJONSBESKRIVELSE (CASE)

De fleste barnehager og skoler opplever barn som ikke klarer å tilegne seg språket etter forventet progresjon. Når de ikke greier å holde følge med sine likesinnede kan dette føre til kommunikasjonssvikt og atferdsvanske. Når barnet i tillegg har et annet førstespråk enn norsk og det finnes lite fagkompetanse på det språket barnet best behersker, blir årsaksanalysene fort mangelfulle. Mine erfaringer fra det pedagogiske miljøet viser at dette er en utfordring både for det pedagogiske personalet ved barnehage/skole, PPT og BUP, og selvsagt også for foreldrene.

Derfor ønsker jeg å se nærmere på denne problemstillingen, og se om jeg kan finne gode metoder for å komme frem til årsak. Summen av mine observasjoner av barn med slike vansker, sammen med intensjon om tidlig innsats, blir caseobjektet ”Lukas”.

”Lukas” kom til Norge når han var nesten to år gammel. Nå er han snart fire. Han har et dårlig utviklet språk, og når noen snakker norsk til han lukker han seg helt og blir stille. I samlingsstundene trekker han seg unna, og vil helst leke med biler i det andre rommet. Når han sitter slik i sin ”egen verden” hører man at han mumler noe. Foreldrene forteller gjennom tolk at de ikke forstår mye av denne mumlingen, men kan gjenkjenne enkelte polske ord. Sosialt så fungerer han til en viss grad sammen med de andre barna, men helst i nærheten av en voksenperson. I det siste har han vært noe utagerende, og dette har skapt behov for ekstra ressurs i barnehagen. Det pedagogiske personalet har hatt en kompetanseheving i forhold til språkstimulering, og i tillegg til innarbeidet språkfokus i barnehagen, har de nå brukt UDI midler til en IKT satsing. Det er mangel på kvalifiserte morsmåslærere og ikke alle språk er representert. Samarbeid mellom barnehagen og foreldrene blir utfordrende når man ikke får kommunisert på grunn av språket.

Forskningen min går ikke direkte videre som case på ”Lukas”, men tar for seg hvilke tiltak jeg som pedagog kan få tilrettelagt innefor de rammene barnehagen for å hjelpe flerspråklige barn.

3. PROBLEMSTILLING OG MÅL

Hvordan kan barnehagen tilpasse opplæringen til flerspråklige barn med sen språkutvikling?

Aktuelle fokusområder og forskningsspørsmål som utdyper problemstillingen:

- Analyse av begrepet: *sen språkutvikling*.
- Hvordan kartlegger man flerspråklige barn for å avdekke årsaken (e) til språkvansken?
- Foreldresamarbeid i et flerkulturelt perspektiv.

3.1. Målet med utviklingsarbeidet (innovasjonen)

Kommunen har opparbeidet en del kompetanse og man har nasjonale retningslinjer for ønsket bruk av denne kompetansen innenfor det flerspråklige feltet. Målet med oppgaven blir å finne innovative løsningsorienterte svar på problemstillingen. Hvordan kan man sikre tidlig innsats i forhold til flerspråklige barn med språkvansker i forhold til de ressursene kommunen og den enkelte opplæringsarena har tilgjengelig?

4. SPRÅKLÆRING OG FLERSPRÅKLIGHET

4.1. Sen språkutvikling

Barn i tre-fireårs alderen er vanligvis på god vei til å mestre daglig språket. Når barna er i denne alderen begynner også foreldre, og de andre voksne i barnets miljø å bli opptatt av hvor god denne språkmestringen er (Høigård, 2009).

Noen barn vil henge etter sine jevnaldrende og ange pedagoger snakker da om ”forsinket språkutvikling”. Når noe er forsinket så venter vi at det kommer senere. I forhold til språkutvikling hos barn kan dette være uheldig ved at omgivelsene får en vente og se holdning og dermed overse språklige problemer. (Befring og Tangen, 2008).

Jeg velger å bruke begrepet *sen språkutvikling*. I dag antar man at de fleste barn med språkvansker har en langsom, men ikke avvikende språktilegnelse.

Da det er komplisert å skille mellom en språkforsinkelse og et språkproblem, kan det være en tommelfingerregel at et generelt velfungerende barn har et språklig problem som er alvorlig nok til å vekke bekymring, om det har dårlig språkforståelse ved toårsalderen, kun en håndfull ord i sitt ordforråd når det er tre år, eller i hovedsak snakker i ettordsytringer når det er tre og et halvt år (Befring og Tangen, 2008, s.234).

4.2. Språkvansker

Sen språkutvikling forbindes ofte med språkvansker. Men språkvansker er et samlebegrep og vi må nærmere inn på hvilken vanske det er snakk om -En foreleser ved høyskolen i Nesna sa:

En språkvanske kan være en konsekvens av eller relatert til andre (evt.) diagnoser eller funksjonsnedsettelse som utviklingshemning, ASF (autismespekterforstyrrelse), hørselshemning eller syndromer – dette innebærer at språkvansken kan være en del av en mer omfattende funksjonsvanske (Bjerkan m.fl. 2013).

For at barnehagen skal kunne tilpasse den flerspråklige opplæringen til barna med sen språkutvikling må man se nærmere på type vanske. Termen *språklig bevissthet ble* beskrevet av Piaget i 1926 og Vygotsky i 1934 (Elvemo, 1999). Termen referer i vid forstand til individets evne til å rette oppmerksomhet mot språket, å være bevisst bruk og form. Vanskene kan utspille seg i de forskjellige områdene.

SPRÅKLIG BEVISSTHET

- *”Morfologisk bevissthet: Bevisstheten om de minste meningsfylte enhetene i språk og innsikt i språkets struktur og oppbygging.*
- *Semantisk bevissthet: Bevissthet om språkets innhold.*
- *Syntaktisk bevissthet: Bevissthet om den delen av grammatikken som tar for seg ordenes sammenstilling til setningsdeler og hele setninger.*
- *Grafemisk bevissthet: Bevissthet i forhold til skriftspråket. (Rettskriving.)*
- *Pragmatisk bevissthet: Bevissthet om kommunikasjonsprosessene, relasjoner mellom setninger, forbindelser mellom utsagns mening og deres praktiske konsekvenser, språkets variasjon i ulike sosiale sammenhenger, utnyttelse av ikke – språklig informasjon som bilder o.l.” (Elvemo, 1999, s.68).*

Språkstimuleringstiltak bør inneholde elementer som aktiviserer alle disse områdene. Først ved en diagnostisk undersøkelse vil en kunne avdekke de spesifikke språkvanskene/ dysleksi (Høien, 2011).

4.2.1. Hørselshemming

Normal hørsel er viktig for språkutviklingen. Kontroll av hørselen er viktig dersom barnet viser tegn til å få vansker med språk og tale. De fleste foreldre får mistanke om at noe er galt når barnet er rundt to år, og ikke reagerer som forventet på lyd. Men helsesøstre og leger er ikke flinke nok til å oppdage hørselstap hos små barn viser en undersøkelse gjort av Åse Wrålsen i 1996 (Høigård, 1999). Hos små barn kan det være vanskelig å foreta hørselsmålinger. Men man bruker likevel ofte uformelle prøver i første omgang, Gjerne en form for distraksjonsprøve. Barnehagen kan også foreta test hvor man observerer om barnet orienterer seg etter lyder.

Noen små barn er plaget med ørebetennelse, og noen ganger utvikler det seg katar i mellomøret. Katar brukes av mange som betegnelse på en tilstand med væskeansamling i mellomøret (sekretorisk eller serøs otitt), det vil si på innsiden av trommehinnen. Væsken er seig eller slimete. Når mellomøret blir fullt med slik væske, vil det dempe bevegelsene i trommehinnen. Resultatet blir nedsatt hørsel (Norsk Helseinformatikk, 2011).

Et barn med før - språklig døvheter vil ikke høre hva andre sier, og dermed vil det ikke automatisk lære seg talespråket. Tunghørte barn har større eller mindre problemer med å høre

andres tale, og deres språkutvikling vil ofte være forsinket. Kommunikasjonsvanskene vil vanligvis føre til at de går glipp av en rekke kunnskaper. De må konsentrere seg mer enn andre for å høre og det kan føre til at de blir trøtte og slitne. (Befring og Tangen, 2008).

4.2.2. Utviklingshemming

Barn med utviklingshemming har ofte språklige vansker. Men innenfor denne fellesbetegnelsen finner vi en gruppe barn med svært varierende funksjonsnivå. Selv om vi skal være forsiktede med å ha stereotype oppfatninger om hvordan språket utvikler seg hos utviklingshemmede barn og unge, representerer utvikling av ordforråd og tilegnelse av ordbøying og ulike setningsstrukturer ofte et problem i følge Befring og Tangen. De forklarer videre at språket er konkret ,og kontekstavhengig, knyttet til her – og – nå – situasjonen (Befring og Tangen, 2008.) Det er viktig å få med at det også i av barn md funksjonshemming finnes en stor variasjon i årsaker til språkvanskene. Noen har artikulasjons og talevansker, andre kan ha spesifikke språkvansker, mens andre har isolert pragmatiske eller syntaktiske vansker, eller en kombinasjon av flere.

Minoritetsspråklige barn og to-/ fler- språklige barn har samme behov som norsktalende i forhold til god kartlegging og vurdering, og utfordringen blir å finne frem til måter å samarbeide tverrfaglig og finne løsninger der språket hindrer kommunikasjon.

4.3. Utfordringer som kan oppstå hos flerspråklige barn

4.3.1. Sosiale utfordringer.

Politikere og akademikere snakker sjelden optimistisk om sin samtid. Samtidens diskurs er preget av tilstanden Frank Furedi (2002) kaller *the culture of fear*.(Eriksen 2010) Vi er opptatt av at alt skal være trygt, og vi frykter det ukjente som man ser kommer. Eriksen forklarer det videre at vi bekymrer oss for *maten, innvandrerne, islam, klimaendringene eller en pandemi x*.(ibid.) Dette er et paradoks siden vi lever i et land hvor vi har det materielt sett bedre enn noen gang.

Denne frykten for det ukjente vil nok prege hverdagen til mange barn og unge, som skiller seg ut f.eks. ved å ha et annerledes førstespråk enn majoriteten. I skole-/ barnehage - perspektiv vil man også møte at disse barna blir sett på som en gruppe. Tradisjonen i forskning av barn

synes å ha vært en inndeling etter sosial status. I studier av norske barn har det av og til blitt hevdet at barn med middelklasse bakgrunn har lettere for å sitte stille....fordi de har lært gode manerer hjemme. ”Bråkebøttene” er barn fra ”dårlige familier”. På samme måte ser vi at det gang på gang har vist seg at hos innvandrerbarn at klasseforskjeller spiller en viktig rolle i forhold til skoleprestasjoner (Eriksen og Sørheim, 2003) Barn av afrikanske diplomater eller tyske forretningsfolk viser ikke tegn på tilpasningsproblemer. Derfor er det ingen som bekymrer seg for fremtiden til disse barna. Det viser seg derimot at barn av innvandrere som ikke tilhører eliten i samfunnet har problemer med å følge med på hva skolen forventer av dem. Men heldigvis så viser det seg at det er like mange barn av innvandrerbakgrunn som norske, som fortsetter med utdannelsen etter videregående

”Skolen er en av de viktigste sosialiseringarenaene vi har og er en spesiell institusjon siden den befinner seg i en gråson mellom det private og det offentlige”, forteller Eriksen (2003). Noe av dette gjelder også for barnehagen, og de tidligste sosialiseringssprosessene utenfor nærmeste sone skjer her. Både barnehagen og skolen som offentlig instans etterstreber likhet for alle, men er denne likheten like viktig for alle? Ser vi på uformelle og barnestyrt prosesser er blant annet friminuttene en slik privat sone, der kulturbakgrunnen vil spille en viktig rolle. Det er her mange av sosialiseringssprosessene finner sted, og man danner seg sosiale nettverk. Rosø (2013) som var foreleser ved høyskolen i Nensa sa det slik ”Her er identitetsfølelsen sentral, og kulturelle likeheter danner utgangspunktet for vi - følelse, og gruppeidentitet.”

Identitetsfølelsen kan stå i konflikt med det miljøet man befinner seg i, og man kan føle seg fremmed i forhold til det man ser på som de ”normale” andre (Eriksen, 2009).

Et typisk norsk barn på 2000- tallet er oppvokst med barne-tv, har gått i barnehagen, og har snakket norsk hele sitt liv. Et typisk pakistansk barn bosatt i Norge har vært mer hjemme enn det norske barnet, har snakket panjabi med sin familie, og har kanskje ikke sett så mye barne-tv eller gått i barnehage med norske barn. Han eller hun har kanskje få eller ingen norske lekekamerater (Eriksen og Sørheim, 2003, s.144).

Dette sier litt om hvordan utgangspunktet er for noen av de barna som har annet førstespråk enn norsk. De lekene, reglene, sangene osv. som andre barn har lært i barnehagen, eller ved å se samme program på tv, eller ved tradisjon fått overført i en norskdominert kontekst, er

fremmed for et barn som har vokst opp hjemme i familiens kulturelle særegenhet. Avstanden mellom denne primære sosialiseringen og skolemiljøets sekulære sosialisering blir stor. De risikerer å gå glipp av både uformell kommunikasjon som nevnt for eksempel i friminuttene, og mange av konnotasjonene i det som sies i klasserommet (Eriksen og Sørheim, 2003). Dette igjen vil føre til at disse barna kan havne utenfor viktige sosialiseringsprosesser som krevet at man har både en sosial forståelse av det som skjer, samtidig som det krever en språklig forståelse. Identitet og selvbildet kan være en språklig utfordring. Identitetsbildet, og graden av selvsikkerhet vil kunne påvirke læring på mange måter. De som lever tospråklig blir ofte utfordret i forhold til egen identitet. God beherskelse av morsmålet er av stor verdi for barnets identitet, trygghet og glede i forhold til sin egen minoritetskultur (Høigård, 1999).

4.3.2. Språklige utfordringer.

Flerspråklighet eller norsk som andrespråk hører ikke under spesialpedagogikken dersom språktilegnelsen og kognitiv utvikling følger opplæringsinstitusjonen, og foreldrenes forventninger. Det er likevel noen utfordringer i forhold til norsk som andrespråk. Mye avhenger av hvor rikt barnets førstespråk er, (Høigård, 2009) og språkerfaringene barnet har med inn i den nye språkinnlæringen.

Det ligger statlige føringer i forhold til hvordan opplæringen er tenkt i det offentlige. Det finnes også egen læreplan for minoritetsspråklige.

Opplæringsloven § 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Lovdata,udat.).

I følge teorien bør morsmålsopplæring, eller i hvert fall oppfølging og støtte i bruk av morsmålet, være en viktig del av opplæringa hos barn og unge som har norsk som andrespråk. Når en tenker på språk som et redskap for tanken, så forstår en betydningen av å få utvikle det språket man står nærmest. Det er en myte at barna lærer norsk av seg sjølv bare de kommer i barnehagen, eller får venner som snakker norsk.” *Så enkelt er det ikke!*” Ingen lærer et nytt språk bare av å høre det (Høigård, 1999).

Opplæringsloven er litt vag i så måte. I stedet for at det står ...”om nødvendig” burde det ut fra det vi ser om førstespråkets betydning stått ” Det er nødvendig at....”

Men en av utfordringene med dette er at det kan være vanskelig å finne morsmåslærere til alle elevene dette gjelder, og ikke alle språk er like representert i de pedagogiske fagkretsene. Lingvister som Noan Chomsky, sier at mennesket har en medfødt evne til å lære språk, og at det er en naturlig del av mennesket, et mentalt fenomen (Chomsky, 86) Dette gir håp om at tilegnelse av norsk vil komme naturlig etter hvert som barna blir nok norskeksponert, og får bruke opplæringspråket aktivt.

Mange flerspråklige barn og elever er i gang med å lære seg et nytt opplæringspråk som brukes i barnehage og skole, men har også ferdigheter på et annet språk. Dette er som sagt ikke en spesialpedagogisk utfordring i seg selv, likevel vil en ha behov for en tilrettelegging.

Når man kommer fra en annen bakgrunn vil man ha andre erfaringer og kanskje annen begrepsforståelse enn det man forventer i opplæringspråket. Derfor vil det være nødvendig med kontekststøtte der ord, eller tekst kan ha overført betydning, eller er kulturelt betinget, og man må ha visse forforståelser for å tolke betydningen. Læring av vanlige dagligdagse fraser, kan lette oppfatningen av forskjeller i språkbruk og språklige konstruksjoner og kan dermed redusere feilaktige overføringer fra førstespråket (Egeberg, 2012.)

Det gjør noe med selvtilliten i det å bruke det nye språket når man misforstår noe og svarer slik at det blir en helt ny mening. Det kan også føre til at man går glipp av viktig informasjon. Derfor er det viktig at vi gir kontekststøtte og prøver å tilpasse informasjonen ut fra det vi vet om vedkommendes bakgrunn og språkkunnskaper (Sandvik og Spurkland, 2009)

Det er pedagogenes ansvar å tilrettelegge norskundervisningen slik at den blir et nyttig redskap for barn og unge med norsk som andrespråk.

4.3.3. Språkutvikling og flerspråklighet – kommunikativ kompetanse

Å lære språk er noe langt mer enn å lære ord. Like viktig som ordene er det å lære *hva språket brukes til og hvordan det brukes*. Kommunikative ferdigheter hos de voksne er viktig i forhold til å lære barna de samme ferdighetene. Å ha kommunikativ kompetanse innebærer at en har kompetanse både med det pragmatiske området av språket, og det lingvistiske. Barnets

språk avhenger av kommunikasjonssituasjonen, den nære sosiale og kulturelle sammenhengen (Høigård, 1999).

Den kommunikative kompetansen nevnt over, er spesielt viktig når vi skal kommunisere med noen som ikke snakker samme språk som oss. De sosiale og kulturelle referansene vil variere ut fra hvilket land og område man kommer fra. Det vil være mye nytt som må læres når man skifter miljø. Konteksten kan virke ukjent, og dette må man tenke på når man skal vurdere den pragmatiske bruken av språket. Det er her foreldrene og andre i barnets nærmiljø kan være sterke bidragsyttere til informasjon om hva som er kjent for barnet. Språklige ytringer får sin mening ut fra konteksten. For eksempel kan meningen med ytringen ”*Det regner*” være ”Ta på støvler!” jmf. Høigård (1999) s. 49. For at barnet skal forstå intensjonen med ytringen må den overførende betydningen være kjent for barnet. Barnet må kjenne til at man bruker støvler når det regner. Et barn som ikke er kjent med dette vil ikke gjøre denne koblingen, og mister dermed hovedpoenget med at han skal ta på støvler når han går ut.

Kontaktfunksjonen i språket er den første språkfunksjonen barnet erfarer. Den voksne snakker til spedbarnet, og lenge før ordene får betydning for barnet, opplever det at språket skaper kontakt. Den britiske pedagogen Jan Through sier at et av de viktigste områdene en førskolelærer må vite noe om dersom hun skal vurdere et barns ferdigheter i å bruke språket, er nettopp barnets bruk av kontaktfunksjonen: I hvor høy grad benytter barnet språket som et middel til å oppnå og vedlikeholde kontakt med andre mennesker? Måten barnet bruker språket på her, forteller noe om den sosiale modenheten. Dette er kanskje det aller første vi bør skaffe oss innsikt i når et nytt barn kommer til barnehagen, og et område vi alltid burde ha i mente så lenge barnet er hos oss (Høigård, 1999)

Kommunikasjon skjer både bevisst og ubevisst. Kroppsspråket våres, tonefallet og mimikken sier ofte mer enn det vi formidler med ord. Et barn som ikke helt har tak i språket vil være veldig oppmerksom på alle disse detaljene. Barnet bruker gester, mimikk, blikk, stemme og andre uttrykk for å vise hvilken kommunikasjonsintensjon det har

Vi som pedagoger må være bevisste på barnets prosodi og øvrige signaler, og ikke minst være oppmerksomme og se konteksten barnet befinner seg i (ibid.)

I tillegg må vi være veldig bevisst hva vi ønsker å formidle, og hvordan vi ønsker å oppfattes, og hvordan vi formidler det.

Ved språkvansker er det ofte nødvendig å tilpasse kommunikasjonen og språkbruk slik at en kan sikre en forståelse av det som sies.

Espen Egeberg (2012) har beskrevet noen av disse kommunikative tilpasningene:

- Sørg for at barnet vet at beskjeden er rettet til det, si for eksempel navnet først og få øyekontakt.
- Bruk et moderat taletempo og gjerne små pauser.
- Gi tid til å tenke seg om og svare. Jo mer utfordrende, jo lenger tid.
- Si ting i naturlig rekkefølge, innholdet er da lettere å oppfatte. Kontekst eller sammenheng først, så hovedfokus:
 - Dårlig eksempel: *Du skal ikke leke før vi har spist siden det er lunsj nå!*
 - Bedre eksempel: *Nå skal vi sitte ved bordet og spise lunsj, så kan du leke etter det!*
- Gi en beskjed om gangen.
- Hvis nødvendig, bruk korte, presise setninger, gjerne **subjekt, verb, objekt**. Unngå usikre adjektiver og adverb hvis barnet har vansker med å oppfatte dette.
- Vektlegg og gjenta gjerne sentrale ord, men sørg likevel for å utvide med informasjon som kan lette forståelsen ved å understreke sammenheng og tema, si ting på flere måter osv.
- Bruk hovedsakelig ord som barnet har erfaring med.
- Gi muligheter for å lære innhold i nye ord som skal brukes (fra å gi korte hint om mening til å bruke tid på dypere ordkunnskap.)
- Unngå bruk av ord som lett kan misforstås hvis disse ikke har spesiell fokus i læringsinnholdet, for eksempel lydlike ord, overførte betydninger etc.
- Gi tilbakemelding slik at barnet skjønner at det er blitt forstått, og hva som er forstått.
- Når barnet eller du er usikker på forståelsen, gjenta hovedpoeng/ord eller forsøk å oppklare med korte, enkle spørsmål (Egeberg s. 77-78).

Hjernen har god kapasitet til å lære mer enn et språk. Derfor er det ikke "farlig" at barnet møter flere språk i opplæringen. Det som er problematisk er hvis et av språkene de er kjent med blir tatt bort. Da mister de mange muligheter for å kommunisere. Det kan være alvorlig. Barnet lærer to språk hvis det trenger to språk for å kommunisere med følelsesmessige viktige personer (Høigård s. 206). I denne oppgaven konsentrerer jeg meg om barn i 3 års – alderen i møte med barnehagen. De har allerede et førstespråk som de kommuniserer med hjemme. Når

de kommer i kontakt med norsk blir dette et stegvis møte med majoritetsspråket norsk. De må ikke lære alt fra grunnen av, og kan dra nytte av alt de har tilegnet seg på det semantiske området. De har også stor nytte av det de har lært om bruken av språket, den pragmatiske kunnskapen (Høigård 1999)

Morsmålet er et hjelpemiddel i utviklingen av andrespråket. Men vi må ikke begrense det til å være bare det. Førstespråket blir en svært viktig grunnbjelke i videre språktilegnelse, og jo rikere dette førstespråket er desto mer har barnet å bygge på når det skal lære et nytt språk.

4.1. **Foreldresamarbeid**

”I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte foreldra fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt. Dette forutsetter at personalet er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2011: 20)” (Hauge (red.), 2013).

Når vi ser hvor viktig førstespråket er for videre språkutvikling blir det viktig å samarbeide om et berikende språkmiljø for barnet. Med foreldreveiledning kan man få en ”kompetanseheving” i et språklig perspektiv også i hjemmemiljøet. Tiltak for barn med språkvansker er ofte mer effektive gjennom foreldre som har fått trening i språkstimulering, enn ved tradisjonell logopedtrening (Law med flere 2004). Man kan bevisstgjøre foreldra hvordan man kan kommunisere med barnet for å stimulere til språklæring. Når foreldrene bruker et annet språk enn opplæringsspråket, er det viktig at de kan formidle kunnskap og språkferdigheter på et kvalitativt godt nivå til barna. Samtaler hjemme på førstespråket om det som læres i barnehagen, vil i følge Egeberg (2012) kunne styrke forståelsen av dette innholdet og øke muligheten for å lære tilsvarende på andrespråket. Under kapittelet om tiltak vil jeg komme nærmere inn på hvordan barnehagen kan samarbeide med foreldrene om ulike tema og fokusområder. Et samarbeid med foreldrene slik at de samme ferdighetene er i fokus i flere sammenhenger, kan gi økt intensitet i erfaringer, gjenkjenning og læringsmuligheter for barnet (Egeberg, 2012).

5. SPESIALUNDERVISNING

5.1. **Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder:**

§ 5-7. Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgeving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

Vilkåret for å få spesialpedagogisk hjelp er at barnet har et særlig behov for spesialpedagogisk hjelp. Hva som er et "særleg behov" er en skjønsmessig vurdering som på mange måter ligner på vurderingen som foretas etter § 5-1 om spesialundervisning.

§ 5-1 Elevens rett til spesialundervisning.

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I veilederen til denne loven forklares det at vilkåret for at en elev har rett til spesialundervisning, er at hun/han ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Når dette skal avgjøres, må det for det første ses på hva som er den ordinære opplæringen, og hva som vil være et tilfredsstillende utbytte av denne opplæringen.

"Det er tilfredsstillende utbytte som er skjæringsgrensen for om en elev har rett eller ikke. Å avgjøre om en elev har et tilfredsstillende utbytte, er en skjønsmessig vurdering. Det må derfor klarlegges på mer generell basis hva tilfredsstillende utbytte innebærer.

"Når dette er klarlagt, må det vurderes om den enkelte eleven har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette er en konkret vurdering, og den er knyttet til den enkelte elevens behov" (Regjeringen.no).

6. UNDERSØKELSE

6.1. Kvalitativ forskning:

For meg var det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ forskning som metode. I kvalitativ forskning forsøker man å beskrive det som er særegent for et bestemt fenomen, og man ønsker å frembringe data som kan eller må ordfestes (Kleven, 2002). Det er forskerens oppgave å finne mening, klarhet og oversikt i de fenomenene som studeres, å fortolke og skape sammenheng for å forstå omverdenen (ibid).

Fortolkningen er derfor viktig i kvalitativ forskning og vitenskapsfilosofisk har kvalitativ forskning sine røtter tilbake til hermeneutikken. I en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale, med en spesifisering av den type meninger som søkes, og fokus på spørsmålene som stilles en tekst (Kvale, 2007). Begrepene samtale og tekst er essensielle, og det legges vekt på tolkerens forforståelse av tekstens tema, ifølge Kvale (2007). Min forforståelse og tolkning av begreper og utvalgt teori, vil være farget av min forståelse og oppfattelse av valgt tema.

Underveis har min kunnskap og forståelse rundt temaet endret seg. Jo mer man leser og lærer, desto flere muligheter åpner seg. I så måte er kvalitativt forskningsmetode velegnet fordi den er dynamisk i sin prosess. Materialet er innhentet gjennom observasjoner og intervju med fagpersoner i kommunen. Jeg var interessert å finne ut hva de ulike fagpersonene visste om kartlegging og tiltak ovenfor flerspråklige barn i barnehagen.

6.2. Feltundersøkelsen.

Jeg startet undersøkelse med en observasjon i barnehager. Der oppdaget jeg at det var flere barn som havnet under samme kategori. Derfor ble fellesnevneren for disse barna, case objektet Lukas. Den eneste forskjellen var at barna reagerte forskjellig, noen var utagerende, mens andre trakk seg unna. Felles for alle var at de ikke hørte etter, kommuniserte ikke språklig med de voksne hverken på morsmålet eller på norsk, og de var oppmeldt til PPT og under observasjon med TRAS, og ALLE MED.

”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som er en forskrift til loven, beskriver hvordan barnehagen skal arbeide med barns språkutvikling. Det er

utarbeidet temahefte om språklig og kulturelt mangfold, og om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen som skal være til støtte og inspirasjon i barnehagens arbeid med implementeringen av rammeplanen.” (Rammeplan for barnehagen, udat.)

”God språkutvikling i tiden før skolestart er av stor betydning for senere læring. Det reduserer behovet for spesialundervisning i skolen og har betydning for utvikling av barnas sosiale kompetanse. Forskning viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder” (St.meld. nr. 16 (2006-2007).

Det kan være store utfordringer til det å finne riktig kartleggings materiell som kartlegger språkvansker hos tospråklige barn. Språkvansker grunnet tospråklighet er kjent, og det kan også være underliggende vansker som man kanskje må inn på morsmålet for å finne. Det er ikke like lett i alle tilfeller siden variasjonen av språk er så stor. Men jeg ønsket å se om det likevel finnes noen fellesfaktorer.

Metodene jeg valgte for praksisobservasjonen var intervju og punktobservasjon. Ut fra den kvalitative forskningen av enkeltindivider i barnegruppen, formet det seg noen problemstillinger som jeg tok med i intervjuguiden min.

Hoveddel:

Jeg gjennomførte intervju av PPT ansatte, prosjekt ansvarlig for ”Læringsbrett” og barnehageansatte, for å få svar på problemstillingen min.

Hvordan kan barnehagen tilpasse opplæringen til flerspråklige barn med sen språkutvikling?

Jeg observerte språktiltak i barnehagen og skolen. Gjennom praksisperioden brukte jeg mye tid på disse observasjonene. Jeg var først noen uker i skolen på mellomtrinnet og observerte en gutt fra Polen som viste store tegn til lærevansker. Det viste seg at han også hadde lærevansker selv om han fikk undervisning på morsmålet. Skolen brukte vurdering som kartlegging av gutten, fordi de ikke fant det hensiktsmessig å bruke noen av de standardiserte testene. Etter hvert som jeg leste teori og forsket på dette med kartlegging og tiltak av flerspråklige barn, ble jeg mer og mer interessert i dette med tidlig innsats og barnehagen som opplæringsarena. Derfor brukte jeg siste tid av praksisen, og en del utover det, til å forske i

vurderingsmetoder, utfordringer og tiltak i barnehagen. Det var nyttig når jeg forberedte intervjukjema i forbindelse. Jeg valgte informantene ut fra yrkesgruppen jeg ønsket informasjon fra, og dette viste seg å bli en dynamisk prosess hvor den første informanten anbefalte den neste osv.

Under intervjuet av PPT kom det frem at i kommunen har man satset mye på språkstimulering i barnehagen. Det bevilges penger (UDI – midler) i forhold til antall minoritetsspråklige for å kunne styrke språkstimulerende tiltak i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, udat.)

Rundt om på barnehagene så jeg at de var kreative i utførelsen av språkaktiviteter. Fellesnevneren for barnehagene med høy andel av minoritetsspråklige var språkgrupper: eventyrstund med konkreter, undringsturer i marka etc. De fleste var veldig opptatt av språkopplæring gjennom hele dagen.

Men med en økning av minoritetsspråklige barn opp i 50 % på kort tid i enkelte barnehager, har man møtt på store utfordringer både forutsette og uforutsette. Selv om barnehagen har lange erfaring med observasjon av barn, så følte de at de ”vante” metodene ikke strekker til hos alle barn lenger. Dette kan være mye av grunnen til at fokuset har snudd fra kartlegging til tiltak.

Det jeg søkte etter å få svar på i intervjurunden min, var hvilke erfaringer de har gjort seg med kartlegging av flerspråklige barn, og hvilke tiltak barnehagene bruker i forbindelse med språkstimulering, sen språkutvikling hos flerspråklige og hvilke utfordringer de sto ovenfor.

Jeg ønsket å se problemstillingen fra flere perspektiv og bestemte meg for å intervju tverrfaglig. Først kontaktet jeg opplæringskontoret ved kommunen og de anbefalte meg å kontakte det lokale PPT kontoret. Ved PPT kom jeg i kontakt med en den spesialpedagogen med størst kompetanse innen kartlegging av flerspråklige førskolebarn. Vi hadde først en samtale som ga en oversikt over dagens situasjon i forhold til spesialpedagogisk etterspørsel i skole og barnehage. Vi kom også inn på at kartlegging og vurdering kunne by på utfordringer, spesielt når man ikke hadde fagpersoner som kunne språket det gjaldt. Dette kommer jeg mer inn på senere i oppgaven.

Ansatt ved PPT i kommunen:

- Han fortalte at det var en stor utfordring å kartlegge flerspråklige barn der hverken barnet eller foreldra behersket norsk.
- Bruk av tolk var ikke alltid gunstig fordi de pedagogiske begrepene og det spesialpedagogiske feltet er ukjent for tolken. Begrepene er også ukjente og det pedagogiske synet i norske barnehager og i PPT systemet kan virke fremmed for foreldra.
- Det kartleggingsmaterialet som er tilgjengelig er lite gunstig i forhold til førspråklige barn, men de vektlegger likevel TRAS som et dokument de ønsker sammen med en henvisning fra barnehage til PPT.
- Spesialpedagogen fortalte også at kommunen var i gang med et språkprosjekt for barnehage, og henviste meg til Team Oppvekst.

”Det gis tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Tilskuddet gir kommunene fleksibilitet til å utforme tiltak ut fra lokale variasjoner. Det gis også tilskudd til barnehagetilbud for nyankomne flyktningers barn.”(Regjeringen.no)

Det er fem av 12 kommunale barnehager som har valgt å bruke tilskuddene til å bli med på dette prosjektet. Det er de fem med høyest andel minoritetsspråklige. De mente dette var en fornuftig måte å tilrettelegge opplæringen av flerspråklige barn på, og jeg mener at det vil gjelde også for dem med sen språkutvikling.

6.2.1. Nettbrettprosjektet

| <i>Prosjekt nettbrett</i> | | | |
|---------------------------|-----------------|----------------------------------|------------------------|
| <i>Navn på barnehage</i> | | <i>Antall minoritetsspråklig</i> | <i>Sum antall barn</i> |
| <i>Xxx1</i> | <i>Kommunal</i> | <i>20</i> | <i>40</i> |
| <i>Xxx2</i> | <i>Kommunal</i> | <i>2</i> | <i>32</i> |
| <i>Xxx3</i> | <i>Kommunal</i> | <i>15</i> | <i>38</i> |
| <i>Xxx4</i> | <i>Privat</i> | <i>4</i> | <i>27</i> |
| <i>Xxx5</i> | <i>Kommunal</i> | <i>3</i> | <i>53</i> |
| <i>Xxx6</i> | <i>Kommunal</i> | <i>7</i> | <i>33</i> |

Disse barnehagene er med i prosjektet, og jeg intervjuet pedagogisk leder og daglig leder ved Xxx1 barnehage siden de hadde størst antall minoritetsspråklige.

NRK (2013): Tilsette frå seks barnehagar var i dag på oppstartskurs for bruk av nettbrett, eller utviklingsbrett som kurshaldar i Ressurs for IKT (RIKT) heller vil kalle det.

– Eg meiner det er betre å kalle det for eit utviklingsbrett. Meininga er ikkje at verken borna eller dei tilsette skal surfe på nettet med dei. Vi ynskjer i staden å lære dei tilsette i barnehagane korleis dei kan bruke bretta til å effektivisere sin eigen arbeidskvardag og borna si utvikling.

– Det viktigaste med bruken av slike utviklingsbrett er at det vil føre til betre samhandling mellom born og vaksne. Språktrening, det å lære seg uttrykk og utvikle sosiale evner vil gå lettare med dette verktøyet, seier han (Høgstavoll,2013).

Et av hovedmålene til kommunen med dette prosjektet er å bedre integreringen av minoritetsspråklige barn i barnehagen. Mellom annet apper som kan oversette språk vil fange interessen til de minoritetsspråklige barna.

- Når borna har dette brettet framføre seg så kan dei samtale om det dei ser og høyrer. Born med minoritetsbakgrunn blir dermed utfordra til å setje ord og uttrykk på ting, som dei igjen forklarar til andre. Eg trur det kan vere med på å betre samhandlinga mellom borna, seier kursholderen (ibid.).

IKT-rådgiveren jeg intervjuet var sammen med resten av Team Oppvekst i Ålesund kommune initiativtaker til at det skulle investeres i nettbrett til de barnehagene som ønskte det.

IKT rådgiver i Team Oppvekst:

- Prosjektet er en satsing på det flerspråklige i barnehagen, med barnehagene sine UDI midler som bevilges for året ut fra antall flerspråklige barn.
- Kommunen sto for opplæring av pedagogiske ledere i de barnehagene som knyttet seg til prosjektet. Det ble kjøpt inn 10 barnebrett og 10 brett til de ansatte. Kommunen avgjorde hvilke programmer / apper brettet skal inneholde, og står også for all oppdatering sentralstyrt.
- Prosjektleder er leder for global skolen og har god erfaring med IT bruk i opplæringen.
- Brukergrensesnittet er så enkelt at alle barna helt ned til de minste skal kunne benytte seg av dette. Målet er at dette skal stimulere til et aktivt språkmiljø i de gruppene som arbeider med nettbrettoppgaver.

Pedagogisk leder i barnehagen.

- Har vært på kurs og lært seg å bruke nettbrettet i opplæringsammenheng. Språkstimulerende tiltak hun vil satse på er sammensatte språkgrupper, der de med sen språkutvikling kunne jobbe sammen med de mer språkkyndige, som jobber med de samme oppgavene/tema.
- Hun hadde også funnet en app som representerte de fleste av de språka som var i barnehagen, og hun fortalte at barna lyste opp når de fikk høre ord på sitt eget språk. Det var også kjekt for både pedagogene og de andre barna, for alt var bildeillustrert og alle forsto hvilke ord som tilhørte hvilket bilde. Det ble en god kommunikasjon mellom barna som sammenlignet hva de forskjellige bildene het på de forskjellige språkene.
- Hun syntes at dette prosjektet var et godt supplement til de språkstimuleringstiltakene barnehagen allerede hadde rutiner for og erfaring med.

Det jeg savner fra intervjuene er foreldresamarbeidstiltak. Det kom ikke frem noe særlig om dette, utenom at det var mange utfordringer knyttet til dette samarbeidet i forhold til språk og kulturforståelse.

6.3. Drøfting/analyse av resultatene

Det er tydelig en stor utfordring forbundet med kartlegging av flerspråklige barn som har et førstespråk som ikke er kjent i forhold til oversettelse, tolk, tilgang på morsmåls lærer etc. Men Egeberg (2012) sier at hos fem til 10 prosent av de barna med vansker, og som må ha litt ekstra hjelp og tilpasning, vil imidlertid en enkel tilpasning og variasjon av metoder være tilstrekkelig.

I den kommunen jeg forsker i observerer barnehagen også flerspråklige barn med svake norskkunnskaper med TRAS. Dette har vært mye omdiskutert, og regjeringen satt ned et utvalg for å vurdere ulike språkkartleggingsverktøy.

I rapporten kan vi lese følgende om TRAS: ”Utvalget vurderer at TRAS ikke kan benyttes for å kartlegge norskerferdighetene til barn som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk.” (Utdanningsdepartementet, udat.). Høigård (2009) Siteres i Stortingsmeldingen Mangfold og mestring: ”mens hun finner at TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) ikke er egnet for tospråklige barn, fordi verktøyet er normert utelukkende på grunnlag av enspråklige norske barn”

Men iflg. kommunens plan for barnehage, fortalte den ansatte hos PPT meg at, *alle barn barnehagen skal kartlegges med TRAS for å dokumentere språklig utvikling*. Det finnes imidlertid en del andre kartleggingsverktøy og metoder som kan brukes som supplement til TRAS for å få et bredere utgangspunkt for å arbeide med det enkelte barns språkutvikling. Den pedagogiske lederen jeg intervjuet forteller at TRAS er revidert og er mer tilpasset et multikulturelt miljø. Statped (udat.) forteller at den det nye TRAS materialet løfte mangfold og flerspråklighet som ressurs, ”*sammen med viten om flerspråklige barns språkutvikling.*” Man kan bruke TRAS- sirkelen uten aldersinndeling for barn som er i starten av sin norskinnlæring. Videre anbefales det å gå over til å bruke TRAS med aldersmarkering når barnet har kommet skikkelig i gang med sin norsklæring (Statped.udat.).

Mange minoritetsspråklige barn som blir vurdert med utinemessige standardiserte prøvene og testene, og får ikke alltid den spesifikke tilpasningen de trenger. De generelle vurderingene og testene kan lett overse de virkelige vanskene (Egeberg, 2012). Barnehagen jeg besøkte bruker ALLE MED som et supplement til TRAS.

ALLE MED er et observasjonsmateriell som skal gi et helhetlig bilde av barnet og hva det mestrer på en måte som foreldre, førskolelærere og fagfolk forstår.

”Det er utviklet på grunnlag av teori om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse. Observasjonsskjema dekker barnets seks utviklingsområder: Språk, lek, sosio - emosjonell, hverdagsaktiviteter, trivsel og sansemotorisk utvikling” (Infovest forlag.udat.).

Men dette er fortsatt ikke nok til å kunne få en god nok vurdering av barnet. Ikke minst må bakgrunnskunnskap om barnet være en viktig del av vurderingen. Da blir det viktig å få opplysninger om punktene under.:

- Barnets morsmål
- Barnets oppholdstid i Norge
- Barnets språkkompetanse (morsmål og norsk)
- Barnehage/skolebakgrunn (fra hjemland og evt. i Norge)
- Tidligere opplæringstilbud/-tiltak • Fritidsinteresser
- Fysisk og psykisk helsetilstand (Sandvik og Spurkland, 2009).

Det kan se ut som om man vurderer barna som har vansker med å tilegne seg norsk som en egen gruppe, og setter inn språkstimuleringstiltak i forhold til norskinnlæringen.

Barnehagen signaliserte også at de synes foreldresamarbeidet noen ganger kunne by på misforståelser, og at man ikke nådde frem med bekymringen etter intensjon.

Siden mange minoritetsforeldre kan ha problemer med å kommunisere på norsk, så må barnhagen strekke seg lang før minimalisere disse språklige utfordringene. Tospråklig personale i barnehagen kan bidra til å redusere denne språkbarrieren Hauge red. (2012) og kan senke terskelen for mange foreldre til å delta aktivt i opplæringstilbudet til barna. Det gjøres allerede mye godt arbeid i skole og barnehage, og man prøver å ta vare på det unike ved hvert enkelt barn, men når barnet ikke har en forventet progresjon starter den vanskelige prosessen.

Personalet i barnehagen kan heller ikke forventes å ha tilstrekkelig kompetanse til å skille hva som er språkvansker og hva som er språkutviklingsprosesser. Barnehagen kan likevel tilrettelegge undervisningen ut fra et flerspråklig perspektiv, og de erfaringene man har med sen språkutvikling og språkstimuleringstiltak kan brukes også hos et barn som ikke mestrer norsk. Vi kan konkretisere, bruke bevegelse, stemme og kroppsspråk, flytte på gjenstander, bruker figurer for å lage fortellinger etc. (Sandvik, 2009).

Barna som kommer fra familier som snakker et annet språk enn norsk, er suksessivt tospråklige fordi de begynner å lære det nye språket mens de allerede har et utviklet morsmål. Det er vanlig at disse barna ikke tar i bruk opplæringsspråket, og bruker tid på å lytte for å lære og forstå det nye språket rundt dem (ibid.) For pedagogene kan dette være en vanskelig periode siden barnet ikke prater. Man kan bli bekymret fordi barnet kan virke asosialt og uengasjert. Men man må i følge Sandvik (2009) respektere denne ikke-verbale perioden, og gi barnet tid. Skulle den derimot vare mer enn ca. seks måneder opptil et år, gir det grunn til bekymring. Denne skjønsmessige vurderingen kan være uheldig dersom man venter på en utvikling som ikke kommer. Befring og Tangen (2008) presiserer at om vi ser på manglende språk som ”forsinkelser”, kan være uheldig ved at omgivelsene får en vente og se holdning og dermed overse språklige problemer.

Noe annet som kan føre til bekymring er det når barna språkene veksler mellom språkene. De kan blande sammen ord, bytte om bokstaver, bruke gester og mimikk, eller i verste fall unngå å si hva de har på hjertet. Men kan være en helt naturlig del av språkutviklingen til et

tospråklig barn, og omtales av Høigård (2009) som et *mellomspråk*. Man kan kanskje kalle det et eksperimentelt språk barnet benytter mens det nye kommer på plass.

Barnehagen må likevel inkludere barnet, og tiltakene bør gå ut på å engasjere seg i å forstå og gjøre seg forstått slik at man holder sosialiseringssprosessene i gang. Det er viktig at personalet er oppmerksomme og skaper en trygghet slik at barna får formidlet det de ønsker, med eller uten ord (Sandvik, 2009). I arbeid med flerspråklige barn er det viktig å legge til rette for at de får utviklet morsmålet sitt. Det er i barnets førstespråk en vil kunne kartlegge språkvanskene spesifikt nok. Hvis et norsktalende barn viser semantiske vansker, eller vansker med ordlæring, ordkunnskap og ordbruk tilsier dette at barnet bør utredes for spesifikke språkvansker (Høien, 2011).

Dette forutsetter at man har kompetent fagpersonell til å ta en slik utredning. Men Valenta (2009) sier at mangel på morsmåls lærere er et av de hyppigste brukte forklaringene på skolens manglende tilbud. *Så lenge morsmåls lærerne må jobbe under vanskelige og uordnede forhold vil også kommunene ha problemer med å finne morsmåls lærere. Noe de oppgir som et viktig hinder for organiseringen av morsmåls lærerundervisningen er nettopp mangel på kvalifiserte lærere,*” sier Valenta. Mangelen på morsmåls lærere gjør det vanskelig å sette i gang spesialpedagogiske tiltak på morsmålet/førstespråket.

Nettbrett prosjektet ble godt mottatt av pedagogene jeg snakket med, mest fordi det kunne benyttes i mer enn en sammenheng, og at det var fengende og interessant for barna. Men det var kritikk knyttet til prosjektet i forhold til at man var redd det kunne bli en sovepute for de barnehageansatte. Hvis barna bare fikk leke med brettene, så kunne de ansatte ”slappe av.” Samtidig så var det bekymring for at barna ble for stillesittende i løpet av dagen.

Psykologspesialist Bente Arntzen (2012) er også kritisk til denne nettbrett bruken. Hun er redd at barna skal utvikle spillavhengighet. Pedagogen jeg intervjuet og prosjektlederen mente bestemt at dette ikke kom til å prege bruken av brettene. Det er stor entusiasme i det å finne gode løsninger for å inkludere alle barna i språkstimuleringen, og det er nøye planlagt og styrt av kompetente pedagoger. Hun mente at med riktig bruk kunne det stimulere til aktivitet ved dramatiseringer, eventyrjakt i skogen etc., og den pedagogiske spilltiden var avgrenset.

Nettbrettene eller utviklingsbrettene som de ville kalle det, hadde et brukergrensesnitt som gjør arbeidet med brettene attraktivt for ”alle”. Og med enkle grep vil en kunne finne applikasjoner eller dataprogram som også kan støtte foreldrebasert grunnleggende begrepsinnlæring, nærkommunikasjon i dagliglivet og ordinnlæring nært kulturelt tilknyttet barnet. Et samarbeid med foreldrene kan gi økt intensitet i læringsmulighetene for barnet, men ved sen språkutvikling trenger barn at dette er systematisk og planlagt (Egeberg, 2012).

7. UTVIKLINGSTILTAK

Problemstillingen ønsker å få svar på hvordan barnehagen kan tilrettelegge opplæringen for flerspråklige barn med sen språkutvikling. Jeg mener at kommunen sin satsing på IKT er en god spesialpedagogisk løsning jmf. teorien over. Det er spennende å kunne føre et slikt tiltak et steg videre. Foreldre til barn med vansker kan være viktige språkressurser i barnehagen., og IKT kan lette et slikt samarbeid (Hauge (red.), 2013). Man kan utvikle foreldresamarbeidet på tross av språkbarrierer ved å bruke de samme opplæringsgrepene som man gjør for barna. Egeberg (2013) sier at erfaringer og kunnskaper som barna har med seg, er grunnlaget de har for å forstå og lære nye ferdigheter og kunnskaper, og her er foreldrene en viktig ressurs siden de kjenner barnet best.

Grunnen til at det første delmålet i tiltaket er et felles foreldremøte, er ut fra et sosialisering – perspektiv, der jeg ønsker at foreldrene ser på seg selv som en helhet. Et annet motiv er kommunikasjon. Det er viktig at de får noe konkret å snakke om, og der er filmen som barna deres deltar i er et godt utgangspunkt. Invitasjonen må oversettes til språkene i barnehagen.

Det andre delmålet kan også sees som et sosialiseringstiltak, men nå i et språkfokusert perspektiv. Det første møtet vil være preget av at barnehagen står for regien, da vil en trenge tolk/ morsmålslærer til stede. Intensjonene med slike språkhomogene familiemøter er at de skal bli stor grad av selvdrevne etter hvert. For å få morsmålsstimulering og tilpasse det f. eks til opplæringen av et barn med sen språkutvikling, kan barnehagen tilrettelegge for at gruppene får tema de skal snakke om i deler av møtet. Da er nettbrettet et godt hjelpemiddel, Bilder av dagligdagse gjenstander og gjøremål fra hjemmemiljøet, bøker på morsmålet eller musikk og animert drama. Bare fantasien setter grenser.

Det samme prinsippet gjelder da når en spisser inn arbeidet til å gjelde” Lukas” og foreldrene.

Plan for gjennomføring av ”nettbrett - foreldre”:

IKT - BRUKER KURS FOR FORELDRE

AUGUST/ SEPTEMBER

1. Foreldrene må godkjenne bruk av videodokumentasjon i nettbrettpresentasjonen.
2. Felles foreldremøte med alle foreldra i barnehagen:
 - a. Lett servering. Kaffe og kjeks.
 - b. Vise opplysningsvideoen: Nettbrett i barnehagen
 - c. Dele inn foreldra i samme grupper som barna deres:
Gruppene får hvert sitt nettbrett og en oppgave de skal løse. Pedagogisk leder som jobber med barna er som veileder.

SEPTEMBER /OKTOBER

Gruppeforeldremøte språkhomogene grupper

- Familiemøter –

-

- a. Invitere foreldre og andre familiemedlemmer.
- b. Tolk/morsmåslærer tilstede
- c. Jobbe praktisk med nettbrettet slik barnet kjenner det fra barnehagehverdagen med begrep og tema som er aktuelle i perioden.
- d. Cafe med alle gruppene samlet: Fremvisning på storskjerm det barna har laget i perioden.

SEPTEMBER

Tiltaksrettet spesialpedagogisk møte med foreldre uten tolk/morsmåslærer

Pedagogen tilrettelegger oppgaver på nettbrettet som foreldrene løser sammen med barnet. Barnet får vise foreldrene hva han holder på med. De får lese inn tekst og pedagog hjelper med å sette sammen lyd og bilde, etter planlagt begrepsmønster med kontekststøtte i form av filmklipp, bilder og tilhørende lyd. Barnet vil ha eget brukernavn og passord knyttet til sin sak, og dette vil gi foreldra tilgang også hjemmefra. Her kan pedagog legge inn beskjeder og materiell som kan fungere som hjemmeoppgaver. Morsmåslærerne i kommunen kan oversette den aktuelle teksten .

8. VURDERING AV TILTAK

Bruk av IKT gir mange muligheter til individuelle tilpasninger av opplæringen (Hauge (red.), 2013). Men det krever en viss kompetanse hos de som skal benytte dette i sitt arbeid.

Kommunen sentralstyrer hvilke applikasjoner og hvilke læringsprogram som til enhver tid er tilgjengelig på nettbrettene, og det vil være tidkrevende for den som skal vurdere hvilke som er best egnet. Spesielt innenfor det spesialpedagogiske. På den annen side så finnes det store muligheter for å legge til læringsressurser slik Aamodt (2013) nevner det, utarbeidet for barn og foreldre på ulike nivå og med ulike språkferdigheter. Disse kan med enkelthet skreddersys for å passe det enkeltes barns utgangspunkt og ferdighetsnivå (ibid.)

Et problem som vi møte på tidligere i oppgaven, er mangelen på morsmålskompetanse og nok lærere med disse kvalifikasjonene, og noen språk mangler helt pedagogiske fagpersoner. Tiltaket krever jo en viss grad av tospråklige ressurspersoner, så det med oversettelse og språkstøtte under innføringen av foreldre- prosjektet kan bli en utfordring.

Når barna har blitt vurdert av barnehagen med TRAS på språkutvikling og ALLE MED på kognitiv og sosial utvikling, har man dokumentasjon som kanskje støtter den bekymringen de hadde for "Lukas". Denne dokumentasjonen blir da sammen med samtykkeerklæring fra foreldrene sendt PPT kontoret. Det blir da opp til PPT å redgjøre videre for hvilke vansker som forårsaker den sene språkutviklingen. Spørsmålet er da om det er nok språkvanske – kompetanse innenfor nettbrett prosjektet til å sammen med PPT komme frem til gode tiltak. Finnes det gode nok apper til å gi den kontekstuelle og semantiske støtten Gray (2005) påpeker er viktig for barn med språkvansker? (Egeberg, 2013). Hensikten med nettbrettene må hele tiden holdes i fokus, og det må være et hjelpemiddel og et stimuleringsverktøy for å utvikle ordkunnskap og øke ordforrådet både på morsmålet og på opplæringspråket (ibid.).

Samtidig så viser jeg i tiltaksdelen at man kan bruke denne IKT satsingen også i forbindelse med foreldresamarbeid (Hauge (red.), 2013). De første møtene med foreldra (delmålene) kan være både tidkrevende og vanskelig å gjennomføre de første gangene. Bare det å lage informasjonsfilmen vil kreve en viss kompetanse, og det blir viktig å hente samtykke fra foreldra til å bruke barnehagebarna som aktører i filmen.

Vi lever i samspill med hverandre og barna lærer av sine omgivelser. Den språkkompetansen foreldra sitter med må anses å være en av de viktigste ressursene vi har, spesielt innenfor de rammene barnehagen og skolen arbeider inn under.

Barnehageloven § 1 *Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.*(Lovdata.no).

Dersom et flerspråklig barn har sen språkutvikling kan barnehagen kunne dra nytte av foreldrenes språkkompetanse, (Egeberg, 2013) og ved hjelp av apper på nettbrettene kan man oversette og finne tekster på morsmålet. Derfor mener jeg at det er viktig, og hensiktsmessig i forhold til barnehagens tilpasning av opplæringen å fortsette å videreutvikle nettbrett prosjektet.

Mange skoler og barnehager benytter allerede digital kommunikasjon i foreldre – arbeidet sitt (Hauge (red.) , 2013), men det krever at foreldrene har tilgang til å benytte dette også hjemme. De aller fleste har en eller annen form for tilgang til data, men det er ikke alle som kan benytte seg av dette. Både Egeberg (2012) og Hauge (red.) (2013) anbefaler *datakurs* for flerspråklige foreldre i regi av barnehage - /skole. Dette mener de gir både en sosialisering gevinst, men har også vist seg å ha stor betydning for språkutviklingen.

Dersom barnehagen hadde gjennomført tiltaket ville det ikke være like ressurskrevende hver gang det skulle gjennomføres. Utfordringen vil likevel hver gang være å ha tilgang på nok flerspråklig kompetanse, samtidig som at førskolelærerne trenger faglig påfyll. Men det finnes gode tolketjenester man kan benytte seg av, og for eksempel Tolkeportalen kvalitetssikrer sine tolker. Kriteriene for å være kategori 1,2 eller 3 tolk er statsautorisasjon, tolkeutdanning og godkjenning fra universitet eller høyskole (Hauge (red.), 2013). Da reiser det seg enda en problemstilling og den går på foreldrenes tillit til tolken.

For å holde på kompetansen bør barnehagen lage gode rutiner for foreldretreningen, aktivt bruke språkkompetansen til foreldrene og inkludere dette prosjektet inn i barnehagens ”språkpakke”. Det å mestre interaktiv kommunikasjon, forstå og bruke dataprogrammer, åpner for mange læringsmuligheter, både for voksne og barn.

9. AVSLUTNING

Arbeidet med oppgaven har vært lærerik, opplysende og til tider krevende. Gjennom den praktiske delen av forskningen møtte jeg på mange nye problemstillinger og få universelle løsninger. Blant annet: Hvordan kan vi rekruttere flere morsmåslærere og tospråklige ressurspersoner inn i barnehager og skoler?

Svaret på problemstillingen er dynamisk i den forstand at vi lever i et samfunn med raske endringer. Gjennom teorien ble det mer og mer klart for meg hvor viktig morsmålsutviklingen er for norskopplæringen. Sammen med kunnskapen om hvor mange språk som er representert i skoler og barnehager rundt om i kommunen, så forstår jeg at det er en stor en stor utfordring. Samtidig så er jeg imponert over det arbeidet jeg så i bruk i forhold til språkstimulering og sosialisering, men i andre kommuner ser man ut til å ha kommet enda lenger i forhold til språkrelatert foreldresamarbeid. Nettbrett prosjektet vil kunne lette på kommunikasjonen mellom barnehage – hjem, ved at det gir muligheter for raske tilpasninger etter hver enkelt sine behov. Problemstillingen om tilpasning, flerspråklighet og sen språkutvikling, kan i første omgang virke litt sånn "alminnelig", og den favner absolutt bredt. Men likevel er den veldig aktuell. Både fordi den setter fokus på begrepet sen språkutvikling hos flerspråklige, samtidig som den favner om noe som for mange er både sosialt og kulturelt viktig – forholdet til førstespråket og da også foreldrene som språkressurs.

Det spesialpedagogiske feltet er i stadig utvikling og det forskes mye på språkrelaterte problemstillinger. Selv om man i dag ikke har kommet frem til kartleggingsverktøy som dekker alle de flerspråklige utfordringene, så ser vi at regjeringen satser på kompetanseheving av morsmåslærere og stillinger i barnehage og skole for tospråklige, og annet pedagogisk personell som jobber med flerspråklighet.

Det at kommunen satser på språkstimuleringstiltak og IKT åpner for nye spesialpedagogiske muligheter. Tiltakene kan enkelt tilpasses den enkeltes behov, og man kan utvikle måter å kommunisere med forelda på i et barnehage- / skole – hjem samarbeid i en flerspråklig kontekst. Dette igjen kan bli døråpner for å bruke foreldrenes språkkompetanse og erfaringer.

For meg står nok fortsatt Bronfenbrenner (1972), for den mest universale løsningen:
What a child really needs, is someone to be crazy about them!

LITTERATURLISTE:

Befring, E. og Tangen, R. (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Bjerkan, K.M., Monsrud, M-B og Thurman – Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn – Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. 1. utgave, 1. opplag 2013. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Bronfenbrenner, U. 1972.. *Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.*. USSR: Touchstone Book

Egeberg, Espen (2012) *Flere språk- flere muligheter Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Latvia: Cappelen Damm AS

Elvemo, Jarle (2000). *Lese og skrivevansker. Ergen: Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Eriksen, Thomas Hylland (2010) *Samfunn* Oslo: Universitetsforlaget

Eriksen, Thomas Hylland og Sørheim, Torunn Arntsen (2003) *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (3.opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hansen, Lene Chatrin og Solheim, Morten (2012, 2. februar) Oslo vil trylle med TRAS.
Hentet 04.05.2013 fra <http://www.barnehagskebetragtninger.no/2012/02/oslo-vil-trylle-med-tras.html>

Høgstavoll, Ole-Ottar (2013) for NRK. Trur nettbrett kan føre til bedre samhandling i barnehagane. Hentet 29.04.2013 fra http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/more_og_romsdal

Høyen, Torleiv (2011) *Håndbok til Logos teoribasert diagnostisering av lesevansker*. 4.opplag.(2007) Bryne: Logometrica AS

Høigård, Anne (1999) *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3.opplag 2001) Oslo: Universitetsforlaget

Høigård, Anne og Mjør, Ingeborg og Hoel, Trude (Udat.) Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet (2009)

Infovest Forlag (udat.) Observasjonsverktøy- ALLE MED. Hentet 02.05.2013 fra <http://www.infovestforlag.no/observasjonsmaterieell.html>

Kleven, T. A. (red.). (2002). Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering. OSLO: Unipub.

Kvale, S. (2007). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Lyngmo, Iris (2012) Advarer mot spillavhengighet i barnehagen. Hentet 01.05.2013 fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2012/Juni/Advarer-mot-spillavhengighet-i-barnehagen/>

Norsk Helseinformasjon (2011). Væske i mellomøret. Hentet 01.05.2013 fra <http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/veske-i-mellomoret-3470.html?page=all>

Opplæringslova (1998) LOV 1998-07-17: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa Hentet 29.04.2013 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

Rosø, Anne Mette (udat.) *Norsk som andrespråk* (2013) Forelesning hentet 25.04.2013 fra <http://klasserom.hinesna.no/course/view.php?id=1582>

Sandvik, Margareth og Spurkland, Marit (2009) *Lær meg norsk før skolestart: Språkstimulering og dokumentasjon den flerkulturelle barnehagen* OSLO: Cappelen Damm AS

Statped (udat.). Observasjonsmateriellet TRAS i ny utgave. Hentet 02.05.2013 fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Spesifikke-sprakvanser/TRAS/Observasjonsmateriellet-TRAS-i-ny-utgave/>

Utdanningsdirektoratet (udat.). Mangfold og mestring: nr. 15.3.1 Barnehage. Hentet 04.05.2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/16.html?id=606393>

Aamodt, Sigrun og Hauge, An – Magrit (red.) (2013) *Snakk med oss - Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. 1.ugave, 1.opplag 2013. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

VEDLEGG:

1. INTERVJUGUIDE
2. SAMTYKKESKJEMA FORELDRE
3. INVITASJON TIL FORELDREMØTE