



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masterstudiet i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2015 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Kirsten Marie Svendsen (signatur forfatter)
Veileder: Professor Per Henning Uppstad	
Tittel på masteroppgaven: Barnehagen som ordlæringsarena for minoritetsspråklige barn. Engelsk tittel: Kindergarten as environment for developing Norwegian vocabulary in minority children.	
Emneord: -Minoritetsspråklige barn -Barnehagen som ordlæringsarena -Barns språkforståelse -Rammebetingelser -Fenomenologisk metode	Antall ord: 31449 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 15.06. 2015 dato/år

Sammendrag

Formål og problemstilling:

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan barnehager tilrettelegger og gjennomfører språkrelaterte aktiviteter for minoritetsbarn. Jeg vil søke etter hvordan pedagogene tenker omkring dette fenomenet, og hvordan de organiserer, planlegger og gjennomfører språkrelaterte aktiviteter i barnehagene.

Prosjektets hovedproblemstilling er som følger:

”Hvordan blir norsk vokabulartilegnelse for minoritetsspråklige barn vektlagt på en 3-6 års avdeling?”

Til å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet to utdypende spørsmål som skal belyse problemstillingen fra forskjellige perspektiv. Disse er som følger:

1. ”Hvilken betydning har rammebetingelsene for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter?”
2. ”Hvordan kan en vite at barnet forstår begrepene i språket?”

Metode:

I denne studien er det brukt en kvalitativ fenomenologisk metode, med intervju og observasjon, for å finne ut hvordan styrer og pedagogisk leder i tre barnehager tenker og tilrettelegger omkring minoritetsspråkliges norskopplæring og språkforståelse.

Resultater:

Det kom frem av undersøkelsen at barnehager som har et sterkt fokus på språk, også har en bevissthet rundt sitt pedagogiske grunnsyn som er styrende for hvordan de planlegger, og hva de vektlegger i språkarbeidet i barnehagen. Resultatene viser en sammenheng mellom personalets kompetanse, og deres bruk av kartlegging for å sikre seg bevissthet om barns språkforståelse. Resultatene viser også en sammenheng mellom rammebetingelser, i form av personaltetthet, og gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter.

Innholdsfortegnelse:

SAMMENDRAG	2
FORMÅL OG PROBLEMSTILLING:	2
METODE:	2
RESULTATER:	2
INNHOLDSFORTEGNELSE:.....	3
1.0. INTRODUKSJON	5
1.1. PRESENTASJON AV TEMA.....	5
1.2. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	5
1.3. PROBLEMSTILLING MED UTDYPNING	7
1.4. SENTRALE BEGREP:	9
1.5. KORT PRESENTASJON AV OPPGAVENS INNHOLD	9
2.0. TEORI	10
2.1. PEDAGOGISKE HOVEDRETNINGER	10
2.1.1. Barnehagens pedagogikk	11
2.1.2. Rammepplan og fagområder	12
2.2. BARNES SPRÅKUTVIKLING.....	12
2.2.1. Vokabular og språkforståelse	15
2.2.2. Språkets oppbygning	20
2.2.3. Sammenheng mellom språkkompetanse og atferd	22
2.3. FORELDRESAMARBEID.....	23
2.4. OPPSUMMERING	25
3.0. METODE	27
3.1. DESIGN OG UTVALG	27
3.1.1. Kvalitativ og fenomenologisk metode	28
3.1.2. Intervju og observasjon	30
3.2. VALIDITET OG RELIABILITET	32
3.2.1. Etske refleksjoner	33
3.2.2. Forskerens rolle.....	35
3.3. GJENNOMFØRING	35
3.4. ANALYSE.....	36
3.5. OPPSUMMERING	37
4.0. PRESENTASJON AV DATA	38
4.1. MIN FORFORSTÅELSE.....	38
4.2. ANALYSEPROSESSEN	40
4.3. INTERVJU I BARNEHAGE 1.....	41
4.3.1. Observasjon i barnehage 1	45
4.4. INTERVJU I BARNEHAGE 2	47
4.4.1. Observasjon i barnehage 2	52
4.5. INTERVJU I BARNEHAGE 3.....	53
4.5.1. Observasjon i barnehage 3	57
4.5.2. Observasjon av påskespillet i barnehage 3	59
4.6. OPPSUMMERING	61
5.0. DRØFTING AV RESULTATENE I LYS AV TEORI OG FORSKNING	62
5.1. "HVORDAN BLIR NORSK VOKABULARTILEGNELSE FOR MINORITETSSPRÅKLIGE BARN VEKTLAGT PÅ EN 3-6 ÅRS AVDELING?"	62
5.1.1. "Hvilke betydning har rammebetingelsene for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter?"	67
5.1.2. "Hvordan kan en vite at barnet forstår begrepene i språket?"	68

5.2. OPPSUMMERING	74
6.0. RESULTATER AV STUDIEN.....	75
6.1. SPRÅKARBEIDET I BARNEHAGENE VARIERER ETTER BARNEHAGENS INSPIRASJONSKILDER.....	75
6.2. KOMPETANSEN BLANT BARNEHAGEANSATTE ER STYRENDE FOR HVORDAN ARBEIDET BLIR VEKTLAGT OG PRIORITYET.....	76
6.3. RAMMEBETINGELSENE HAR DIREKTE INNVIRKNING PÅ GJENNOMFØRING AV SPRÅKRELATERTE AKTIVITETER.....	77
6.4. BEVISSTHET RUNDT BARNES SPRÅKFORSTÅELSE GIR MÅLRETTET KARTLEGGING.	78
6.5. BEGRENSNINGER MED UNDERSØKELSEN.	78
6.6. VIDERE FORSKNING.....	79
REFERANSER:	81
VEDLEGG: 1	83
VEDLEGG: 2.....	84
VEDLEGG: 3.....	85

1.0. Introduksjon

Norge er blitt et flerkulturelt land gjennom stor arbeidsinnvandring, flyktninger og asylsøkere. En viktig del av integreringen i en ny kultur er å lære seg språket, og for minoritetsspråklige barn er barnehagen den fremste og viktigste arena for å lære norsk språk. (Wagner, Strömquist, Uppstad, & Landslaget for, 2008, pp. 53,69). Det å være ny i et land, hvor det snakkes et annet språk, og hvor de kulturelle referanserammene avviker fra det en er vant med fra før, vil for mange by på utfordringer. Kunnskapsdepartementet legger et spesielt ansvar på barnehagene om å tilrettelegge for barns læring. Læringen skal foregå i trygge omgivelser, og barn som opplever vanskelige og konfliktfylte situasjoner skal bli tatt ekstra hensyn til (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 17). Forskning viser imidlertid at minoritetsspråklige barn, som har gått i norsk barnehage og snakker godt norsk, får problemer med leseforståelsen når de kommer til skolen i større grad enn majoritetsbefolkningen (Wagner et al., 2008, p. 54). I denne oppgaven vil jeg derfor se på hvordan barnehager arbeider med språklæring for minoritetsbarn og om rammebetingelsene kan ha betydning for dette arbeidet.

1.1. Presentasjon av tema

Tittelen for denne oppgaven er: ”Barnehagen som ordlæringsarena for minoritetsspråklige barn.” Når jeg søkte etter annen litteratur innenfor dette emnet, fant jeg at det som er skrevet stort sett dreier seg om minoritetsspråklige i skolen, og språkbarrieren som møter dem der. Forskning viser imidlertid en sterk sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og leseforståelse i ungdomsskolen (Aukrust, 2006, p. 34). Forskning viser også at minoritetsbarn møter en ekstra utfordring i skolen når de kommer til mellomtrinnet og fokuset ikke lenger er å lære å lese, men hvor en nå i større grad skal lese for å lære (Wagner et al., 2008, p. 60). Det viser seg også at ordforråd er den viktigste faktoren både med hensyn til språkforståelse og leseforståelse. Samtidig vet vi at barnehagen er den viktigste arenaen for norskspråkopplæring for minoritetsspråklige barn (Wagner et al., 2008, p. 53). I denne oppgaven vil jeg derfor ta for meg barn i barnehagealder for å se nærmere på hvordan barnehagen legger til rette for minoritetsspråkliges ordlæring.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Året før masterstudiet i spesialpedagogikk var jeg konstituert pedagogisk leder på en 3-6 års avdeling i en norsk barnehage, hvor 8 nasjonaliteter var representert i barnegruppa på til sammen 20 barn, og hvor flere av disse ikke kunne norsk, og hvor personalet heller ikke

kunne kommunisere på deres morsmål. For eksempel hadde vi barn fra Kina, Burma, Spania, Thailand, Scotland, Canada, og Polen. Av disse hadde to av barna rett på morsmålsopplæring, noe som innebar en ekstra ressurs 3 timer pr. uke. Utover dette bestod voksentettheten av 3 voksne som rullerte etter tidlig, mellom, sen -vakter og møter, noe som i praksis innebar at det som oftest var 2 voksne i barnegruppa.

Jeg opplevde at barna som ikke kunne norsk, hadde behov for mer oppmerksomhet og oppfølging fra voksne i barnehagen, som en følge av ikke å kunne kommunisere via språket, enn det rammebetingelsene la til rette for. Samtidig var det en allmenn oppfatning blant personalet at språkopplæringen var en naturlig del av å gå i barnehagen, og da spesielt for minoritetsspråklige barn. ”De lærer så fort,” ble det sagt. Etter å ha gjennomgått tre språkmoduler på masterstudiet i spesialpedagogikk har dette gitt meg noe kunnskap og tanker omkring språkopplæring, forutinntatte velmenende refleksjoner, og rammebetingelsene i barnehagen. For hva er fort - og er det likegyldig hvordan læringen foregår?

Minoritetsspråklige barn som allerede hadde gått en tid i barnehagen viste stor variasjon i sin språklige kompetanse. Mens de fleste barna etter hvert tilegnet seg det norske språket, var det noen som holdt fast ved morsmålet sitt og helst søkte å leke med de andre i barnehagen som snakket deres språk. Det var stor individuell variasjon i atferden til de minoritetsspråklige den første tiden i barnehagen. Når de opplevde ikke å bli forstått på morsmålet sitt, ble noen stille, og trakk seg unna de andre barna. Eksempelvis var det en liten gutt som stadig kunne stikke seg vekk, og hvor jeg fant han sittende å gråte stille. Han trengte et fang å sitte på, og en hånd å holde i. Andre ganger kunne han leke kjekt med spesielt en annen liten gutt som også snakket et annet morsmål. Et annet eksempel er ei lita jente som snakket uhemmet den første tiden, men hvor ingen i personalet kunne hennes morsmål. Hun kunne grine høylytt lange perioder i forbindelse med avleveringen, og trengte et eget personal til å trygge seg. Etter en tid ble hun veldig stille, og begynte å kommunisere nonverbalt med å peke, og vise. Etter hvert kom noen norske ord, og hennes mor kunne fortelle at hun sang og snakket hjemme på et språk ikke de forstod.

En annen liten gutt ble fysisk pågående, og skapte uro og frykt blant de andre barna ved å slå, eller ta ifra andre barn, som en følge av ikke å bli forstått. Han var trygg, og ville gjerne bli med de andre i leken, men måten han tilnærmet seg på ble ikke akseptert. De andre barna ville ikke ha han med, og viste det med ord og handling. Denne gutten forsto heller ikke at alle

skulle sitte på stolen sin når vi skulle spise. Han fremsto som sprudlende, glad og initiativrik. Etter en tid ble han roligere, og selv om det på noen måter kunne virke positivt, var det også betenkelig. Noe av lyset i øynene hans var også borte.

Responsen minoritetene fikk fra de norskspråklige barna var varierende. Noen ble inkludert, andre ble ekskludert. Noen ble oversett, andre fikk holdninger rettet mot seg som en følge av deres kulturelle bakgrunn, atferd og språkbarriere. Å ikke forstå majoritetsspråket kan lett by på misforståelser, og utløse følelser som frustrasjon, aggresjon, sinne og negative holdninger hos begge parter. Dette er responser, som når en blir møtt med, er med på å danne grunnlag for barnets selvoppfatning, og blir dermed en form for læring og erfaring barnet tar med seg videre (Bele et al., 2012, p. 178).

Denne erfaringen, og den nye kunnskapen jeg har tilegnet meg i spesialpedagogikkstudiet, vil danne grunnlaget for masteroppgaven min med fokuset rettet på minoritetsspråklige barn i barnehagen.

1.3. Problemstilling med utdypning

Jeg har utformet følgende problemstilling for å belyse barnehagens funksjon som ordlæringsarena for minoritetsspråklige barn:

”Hvordan blir norsk vokabulartilegnelse for minoritetsspråklige barn vektlagt på en 3-6 års avdeling?”

For å svare på problemstillingen har jeg i tillegg utarbeidet to utdypende spørsmål som jeg mener er relevante for å belyse denne fra forskjellige perspektiv. Disse er som følger:

1. ”Hvilke betydning har rammebetingelsene for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter?”
2. ”Hvordan kan en vite at barnet forstår begrepene i språket?”

I henhold til rammeplan for barnehager står språkutviklingen sentralt, og er et viktig identitetsdannede og personlig aspekt. For minoritetsspråklige skal barnehagen være spesielt

aktiv i forhold til å fremme disse barnas norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 35). Forskning viser at dette er avgjørende for senere å lykkes i skolesammenheng og å bli integrert i det norske samfunnet. Ordforråd og språkforståelse er hva som viser seg å predikere en stor sammenheng i forhold til senere skoleprestasjoner (Wagner et al., 2008, p. 60).

Jeg tiltrådte jobben i barnehagen med en forstilling om faste daglige aktiviteter som blant annet innebar samlingsstund, høytlesing, og sangtradisjoner. Dette ble jeg gjort oppmerksom på at ikke var nødvendig lenger. Frilek var oppprioritert, og faste styrte aktiviteter ble nedprioritert. Språktilegnelsen ble sett på som en naturlig del av utviklingen som kom av seg selv når den skulle. I de fleste tilfeller ”løsnet det” om ikke før, siste året før skolestart ble det sagt. At noen var tidlige og andre sene i sin språktilegnelse, var i følge denne barnehagen ikke i utgangspunktet bekymringsverdig. Om barna som ikke kunne norsk ble det sagt at ville lære seg dette, innen kort tid. Det ble av de ansatte forespeilet som fasinerende å se hvordan de fleste minoritetsspråklige barna ville lære seg norske ord, og begynne å bruke språket innen kort tid. Oppfatningen var at barn lærer fort og naturlig, bare ved å være i et språkmiljø. Dette var nok en oppfatning som var relatert til erfaring, men samtidig var et begrenset personell på en stor barnegruppe med flere minoritetsspråklige, en utfordring når det gjaldt å tilrettelegge for det enkelte barns behov.

Jeg vil derfor også belyse rammebetingelsene på avdelingen, og hvilken betydning dette har for tilrettelegging og gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter i forhold til minoritetsspråklige barn.

Kunnskapsdepartementet foreslår, i rammeplanen for barnehagene, flere aktiviteter knyttet til kommunikasjon, språk og tekst. Forskning viser imidlertid også at perfekt uttale og hverdagsspråk kan lure oss, i forhold til hvor mye barnet forstår av begrepene og kontekstene språket inngår i.

Minoritetsspråklige har en annen kultur og familiebakgrunn, noe som innebærer at referanserammene i språket vil være annerledes. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke barnehagepersonells bevissthet rundt dette, og deres oppfatning og tilrettelegging for å fremme språkforståelsen hos minoritetsspråklige barn.

1.4. Sentrale begrep:

Minoritetsspråklige vil her si barn av foreldre hvor begge har et annet morsmål enn norsk, som de bruker hjemme (Wagner et al., 2008, p. 39).

Uppstad og Walgermo (2014) operasjonaliserer et hensiktsmessig skille mellom ord og begrep:

” Når vi snakker om ord, sikter vi til et talt eller skrevet uttrykk, som kan ha ulik betydningsrikdom for den enkelte. Med ord sikter vi altså til både uttrykket og betydningsinnholdet, mens vi med termen begrep sikter utelukkende til betydningsinnholdet (Uppstad & Walgermo, 2014, p. 55).

Vokabular brukes i denne sammenhengen synonymt med ordforråd, og innebærer det repertoar av ord som er kjente, og i bruk hos den enkelte (Uppstad & Walgermo, 2014, p. 55).

Språkforståelse innebærer å ha kjennskap til innholdet og betydningen av ord og begreper (Espenakk et al., 2011, p. 65).

Rammebetingelser: Praktiske forutsetninger som er med på å begrense eller stimulere den pedagogiske virksomheten (Rønning, 1996, p. 167). Det kan blant annet være tilgjengelig personal, det fysiske miljøet, organisering, og antall barn i barnegruppen.

1.5. Kort presentasjon av oppgavens innhold

Temaet for denne oppgaven er barnehagen som ordlæringsarena for minoritetsspråklige barn. Ved hjelp av problemstilling og utdypende spørsmål vil jeg fokusere på dette temaet i de seks kapitlene som inngår i denne oppgaven. Jeg vil herunder gi en oversikt over innholdet i de respektive kapitlene:

Kapittel 1: Presentasjon av tema og problemstilling.

Kapittel 2: Presentasjon av teori og forskning rundt barns språklæring.

Kapittel 3: Presentasjon av metode og analyseprosessen, validitet og reliabilitet i studien.

Kapittel 4: Presentasjon av analysen og datamaterialet.

Kapittel 5: Drøfting av data opp mot teori, forskning og innsamlet empiri.

Kapittel 6: Presentasjon av funn, begrensninger med undersøkelsen, og videre forskning.

2.0. Teori

Jeg skal i dette teori-kapittelet sette søkelyset på noen tematiske felt som jeg vil strukturere teorien etter, og som vil ha betydning og innvirkning på barnehagen som ordlæringsarena for minoritetsspråklige barn. Dette valget har jeg gjort fordi problemstillingen er kompleks og ikke naturlig faller inn under et felt. Jeg begynner med å gjøre rede for ulike pedagogiske retninger, for så å utdype nærmere barnehagens pedagogikk. Sosiokulturell læringsteori legger grunnlaget for barnehagens rammeplan. Barns språkutvikling, vokabular og språkforståelse, og språkets oppbygning, er relevante tema som blir gjennomgått. Jeg ser på disse temaene i lys av teori, og resultater fra internasjonal forskning. Til slutt vil jeg belyse sammenhengen mellom språkkompetanse og atferd, og betydningen av foreldresamarbeid. Dette er områder som det er viktige å ha kjennskap til i møte med minoritetsbarn.

2.1. Pedagogiske hovedretninger

Hvordan barn blir oppfattet, behandlet og prioritert i samfunnet, har endret seg gjennom tidene. I Europa var opplysningstidens filosofer på 17 og 1800 - tallet retningsgivende for flere pedagogiske retninger med deres syn på menneskets utvikling og muligheter for læring (Thuen, 2011, p. 55). John Locke og Rousseau stod for to ulike syn som i dagens samfunn gjenspeiler seg i pedagogikken til behaviorismen og humanismen. Mens behaviorismen legger naturen og medfødte behov og egenskaper til grunn for utvikling, retter humanismen søkelyset på mellommenneskelig samspill og speiling (Thuen, 2011, p. 55). De fire pedagogiske hovedperspektivene som springer ut fra disse to og er retningsgivende i dag er logisk konstruktivisme, sosial konstruktivisme, psykodynamisk psykologi og adferdsanalyse. Disse teoriene fokuserer på forskjellige sider av barns utvikling og har ulik oppfatning av hvilke forhold som har størst betydning for utviklingen. De ulike teoretiske retningene dreier seg om ulike forhold, og er derfor verken enige eller uenige med hverandre. Det som skiller dem fra hverandre er tolkningene og forklaringene en legger til grunn for å forstå barns atferd. Teoretikere som representerer ulike pedagogiske retninger kan være enige om den observerbare atferden, men vil være uenige om årsaken og bakgrunnen for denne. Dette vil gjøre at de fokuserer i forskjellige retninger etter hvilken overbevisning som styrer dem (Tetzchner, 2008, p. 37). Nasjoner og institusjoner har i ulik grad knyttet seg opp mot ulike pedagogiske retninger, som vil være retningsgivende for dem, og prege miljøet og samfunnet barna vokser opp i. For minoritetsbarn som kommer fra land med andre kulturelle system, kan

oppfatningen av barnets plass og betydning i samfunnet avvike fra det vi kjenner fra vårt samfunn, og by på misforståelser mellom mennesker. Ulike kulturelle grunnsyn vil vise seg i forskjellig tilnærming og vektlegging av blant annet oppdragelse og krav. For barn som er fortrolig med en annen pedagogisk tilnærming kan det kulturelle skiftet kanskje også by på usikkerhet i møte med en ny kultur. Per Inge Båtnes sier noe om dette i boka *Integrasjon av minoriteter* (1995) hvor han viser til minoriteters møte med norsk skole, og vektlegger at dette møte går utover nye språkgrenser, og at språket i seg selv ikke er en fullgod kompetanse til å møte samfunnets krav til kulturelle ferdigheter. Minoriteter møter i tillegg til språkbarrieren andre læringsidealer og læringsatferd, enn hva de er fortrolige med fra sin egen kultur (Brox, 1995, p. 59).

2.1.1. Barnehagens pedagogikk

Selv om ikke rammeplanen definerer et pedagogisk grunnsyn som skal gjelde alle, vil temaene som inngår gjøre det naturlig å støtte seg til en sosiokulturell læringsteori. Barnehagens arbeidsmodell, den didaktiske relasjonsmodellen, er et hjelpemiddel til både planlegging og analyse over relasjonene mellom faginnhold, målsetting, læringsaktiviteter, forutsetninger, midler og evaluering (Rønning, 1996, pp. 164-165). Ved å bruke denne modellen vil en støtte seg til verdigrunnet for læreplanen. Det er rom for å være forskjellige og ha forskjellig grunnsyn, og en refleksjon mellom de ansatte om den didaktiske relasjonsmodellen vil danne grunnlag for barnehagens pedagogikk og satsningsområder (Rønning, 1996, pp. 164-165). Modellen er ikke fastlåst av definerte faktorer, men åpen for at pedagogen kan bruke den sammen med egne kunnskaper og erfaringer.

Lev Vygotsky er grunnleggeren av den sosiokulturelle læringsteori som de fleste barnehager legger til grunn som sin pedagogiske tilnærming. Dette synet fremhever at mennesket lærer i samspill med andre. Fra å lære noe ved å delta i en sosial kontekst, kan barnet klare dette alene på et senere tidspunkt. Barnet ser på andre som modellerer og viser, og prøver deretter selv. ”Den nærmeste utviklingszone,” og ”støttende stillas,” er sentrale begrep i Vygotskys teori. ”Støttende stillas” indikerer hva barnet kan klare med litt hjelp av en annen kompetent person, det være seg et barn eller en voksen, som da blir det støttende elementet i læringen (Vygotskij, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001, p. 15). For å finne den nærmeste utviklingszone må en vite noe om hva barnet mestrer, og ta utgangspunkt i dette. Hundeeide har introdusert begrepet ” Barns Livsverden” som innebærer at den voksne må nærme seg

barns virkelighetsoppfatning, og at denne skal ligge til grunn for hvordan den voksne forstår og tolker barnets utsagn og forståelse. Barn forstår på bakgrunn av sine erfaringer (Espenakk et al., 2011, pp. 10-11). På den andre siden er det viktig at barnet får gjøre hva det mestrer, uten hjelp, og får anerkjennelse for hva det kan klare på egen hånd slik at selvfølelsen blir styrket.

2.1.2. Rammeplan og fagområder

Av barnehageloven fremgår det at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. En arena hvor omsorg og lek, danning, hverdagsaktiviteter og læring skal ses i sammenheng og forberede barna for fremtidig skolegang. Et viktig pedagogisk prinsipp er likestilling mellom kjønnene (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 21). Verdisynet som formidles må ta hensyn til internasjonale menneskerettskonvensjoner og norsk lov. På den ene siden er det foreldres oppgave og rett å oppdra barna etter sin overbevisning og tro, samtidig som barna skal få kjennskap til og erfaring med verdigrunnlaget samfunnet det vokser opp i er bygget på. Rammeplanen legger en sosiokulturell pedagogisk tilnærming til grunn ved å vektlegge barns læring gjennom samspill med andre, både barn og voksne, og stadfeste barns egenverdi, hvor deres engasjement, vilje og evne skal stå i fokus. Gjennom syv fagområder, deriblant kommunikasjon, språk og tekst, skal disse legges spesielt vekt på ved planleggingen av barnehageåret. Barnehagen har et spesielt ansvar for å tilrettelegge for barn som opplever vanskelige og konfliktfylte situasjoner. For minoritetsbarn har barnehagen en spesiell utfordring med å tilrettelegge for læring i trygge omgivelser (Kunnskapsdepartementet, 2011, pp. 12-27).

2.2. Barns språkutvikling

Det siste århundret har tekniske hjelpemidler og nye metoder bidratt til forskning og økt kunnskap om barns språkutvikling. I dag er det mange som anser denne å starte så snart barnet er født (Helland, 2012, pp. 31-32). Helland viser til nyere forskning som tillegger omsorgspersonene en viktig rolle i måten de snakker med barna på. Denne tilnærmingen kalles gjerne "mammapråket" og kjennetegnes av økte tonehøyder og overdrevet betoning. Det viser seg at spedbarn responderer på denne tilnærmingen, heller enn "vanlig tale." Mammapråket fremhever typiske trekk ved språket, og hjelper derfor barnet å skille mellom fonetiske enheter (Helland, 2012, p. 43). Den første språkutviklingen gir seg uttrykk med blikk-kontakt og lyder. Mammapråket som bærer preg av variert stemmeleie, koseprat og

gjentakelser blir fra 2 måneders alder respondert på med lyder med ulik styrke og stemmeleie. Fra seks måneders alder kan barnet gjenkjenne lydmonsteret, og også gjenkjenne typiske trekk ved språket. Når barnet er 9 -12 måneder begynner det å gjenkjenne ordene i språket det blir eksponert for (Helland, 2012, p. 41). Helland viser til resultater fra den norske delen av den internasjonale barnespråkundersøkelsen, som ble ledet av Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo av Kristoffersen og Simonsen(2002). Undersøkelsen viser et sammentreff til resten av verden, men også at det er store variasjoner i barns språkutvikling. Fra 18 måneders alder er ordforrådet hos barn i gjennomsnitt på 50 ord (Helland, 2012, p. 46). Variasjonene er imidlertid store fra barn til barn, men i denne fasen fra 50 ord og oppover gjør ordtilegnelsen et sterkt fremskritt som en gjerne kaller ”ordspurten”. De første 400 ordene består for det meste av substantiv. Herfra begynner verb å komme til uttrykk, i denne andre fasen som strekker seg frem mot cirka 700 ord. Etter dette begynner også funksjonsord å bli en del av talen (Wagner et al., 2008, p. 216). For barn som vokser opp i språkmiljø hvor det snakkes flere språk vil lydmonsteret i begge språkene følge utviklingen videre. En kan derfor anta at minoritetsbarn på en 3-6 års avdeling i en norsk barnehage, har kommet et stykke i sin naturlige språkutvikling på sitt morsmål. At disse utsettes for norsk språk i barnehagen vil derfor bidra til at lydmonsteret som representerer dette nye språket, vil følge utviklingen videre.

Språkforsker Strömquist bruker eksempler fra en engelsk dagbokstudie for å beskrive et typisk trekk ved barns språkutvikling (Strömquist, 2008). Den viser tre faser et barn går igjennom for å lære seg riktig uttale av ord. Et typisk trekk ved barns språkutvikling er at nye ord som først uttales korrekt, en periode får misvisende uttale, for så å finne sin rette form igjen. Fenomenet støtter teorien til Piaget som så på språket som en del av den generelle kognitive utviklingen hvor fasene bygger på, og glir over i hverandre. Denne andre fasen, den preoperasjonelle, eller intuitive, strekker seg fra barnet er ca. 2-7 år i følge Piaget. Siden barnet har mange nye ord det skal lære i denne alderen, blir de kognitive ressursene begrenset for hvert enkelt ord, som i en periode blir feil uttalt, for så finne igjen sin rette form etter hvert (Helland, 2012, p. 32). Språkforsker Strömquist kaller dette fenomenet U-formen. Han forklarer det med at barnet gjennomgår tre faser hvor den første er ren imitasjon. Barnet vil deretter selv analysere ordet og ta det i bruk. Etter hvert vil også den korrekte uttalen falle på plass. Ved skolestart vil de fleste barn beherske språkets fonologi, morfologi og syntaks. Språkutviklingen fortsetter imidlertid utover dette, og preges av modenhet, miljø og erfaring barnet til enhver tid gjennomgår og utsettes for (Helland, 2012, p. 47).

Det viser seg at de første ordene barna lærer i dagens samfunn ikke avviker stort fra tidligere generasjoner. De første ordene består av substantiv som benevner personer, dyr, mat og lignende. Deretter utvides ordforrådet til også å omfatte beskrivende ord som verb og funksjonsord (Clark, 1995, p. 28). Barnet bruker ofte ordene de har lært til å generalisere til en videre betydning. I en periode kan for eksempel alle menn bli navngitt som ”onkel,” eller alle ting med hjul bli navngitt som ”bil”. Dette endrer seg etter som ordforrådet blir større og barna begynner å kategorisere ordene i grupper (Clark, 1995, pp. 30-31). Et fenomen som viser seg på tvers av språkene er perioder med over- og underekstensjon. Dette foregår vanligvis i 2-2,6 års alderen, og følger ofte barnas interesse for spesielle ting, som går utover ordforrådet det er i besittelse av på det gitte tidspunkt. Over- og underekstensjon kan brukes av de samme ordene, som for eksempel at alle ting med hjul er ”bil,” eller at bare en spesiell leke er ”bil.” Fenomenet har gitt oppmerksomhet til forskjellen mellom ordforråd og språkforståelse. Imidlertid viser det seg at barn over- og underekstimerer først og fremst som en strategi til å kommunisere i mangel av andre ord, og at dette ikke gjelder nylig lærte ord, men ord som har vært i bruk hos barnet en tid (Clark, 1995, pp. 33-35).

Forskning som er gjort på spedbarn kan bekrefte en egenskap blant disse til å oppfatte lyd mønsteret i alle språk. Rundt 1 års alderen er denne egenskapen svekket, og persepsjonen fremover vil nå i større grad gjelde språklyder fra språkmiljøet som omgir dem (Helland, 2012, p. 41). Små barn som vokser opp i et miljø hvor det snakkes flere språk vil utvikle nevralt mønstre i hjernen for hvert av språkene. fMRI¹- data som er gjort på voksne med denne bakgrunnen viser overlappende regioner i hjernen når de bruker begge språkene. Dette viser seg å være en fordel for flytende tale og minimal interferens. Læres et andrespråk i ungdomsalderen viser fMRI - data aktivitet i forskjellige regioner av hjernen for hvert av språkene. Det er også vanlig at språk som blir lært i ungdomsalderen bærer preg av en aksent i uttalen, mens språk som er tilegnet seg på et tidlig tidspunkt har en fullstendig uttale. Erfaring med språk står uansett sentralt i språkutviklingen, da dette vil danne nye nevralt nettverk i hjernen (Helland, 2012, p. 44). For minoritetsbarn vil det å være i en norsk barnehage hvor det utsettes for norsk språk, i et miljø hvor dette er det utpregede morsmålet blant majoritetene, gjøre det lettere å tilegne seg en fullstendig uttale uten aksent.

¹ fMRI (functional Magnetic Resonance Imaging) Dette er en teknikk som ved hjelp av en hjerneskaner kan vise endringer i hjernen mens en person er i aktivitet med å utføre en oppgave (Helland, 2012, p. 26).

Piaget så språkutviklingen først og fremst som en kognitiv prosess hvor utviklingsstadier med de medfødte prosessene assimilasjon og akkomodasjon danner grunnlag for læring. I møte med en ny gjenstand eller erfaring vil barnet på bakgrunn av tidligere erfaringer og kognitiv aktivitet, tilegne seg ny erfaring, kunnskap og gjenkjenning (assimilering). Barnet begynner deretter å ta i bruk den nye kunnskapen, og må revurdere tidligere skjemaer det har assimilert (akkomodasjon) og gjennom dette lære gjennom nye erfaringer (Imsen, 2005, pp. 232-233). Vygotsky har i motsetning til Piaget en utvidet forståelse av utvikling idet han hevder at det er flere forskjellige prinsipper som styrer utviklingen, og at disse kan variere gjennom livet. Han ser på det sosiale samspillet mellom mennesker som utgangspunkt for læring og intellektuell utvikling. Språket står sentralt og nettopp at små barn begynner å snakke med seg selv, blir utgangspunktet for deres tankeaktivitet, som i neste omgang blir styrende for den intellektuelle utviklingen (Imsen, 2005, pp. 256-257). Piaget så språkutviklingen først og fremst som en kognitiv prosess, mens Vygotsky la sosiale relasjoner til grunn for utvikling (Helland, 2012, p. 33). Minoritetsbarn i norske barnehager vil måtte tilegne seg det norske språket på nytt, og teoriene til Piaget og Vygotsky viser at både tilrettelagt konstruerte læringsmetoder og sosiale relasjoner vil ha betydning for språkutviklingen.

2.2.1. Vokabular og språkforståelse

I den første språkutviklingen utsettes barnet for mange repetisjoner, intonasjoner og forklaringer i kommunikasjonen med peking og blikk-kontakt, fra omsorgspersonene. Den spesielle måten som voksne henvender seg til små barn på, trekker barnas oppmerksomhet, med sine overdrivelser og trykk på enkeltord og lyder. Dette fremhever typiske trekk ved språket og hjelper barna å skille mellom fonetiske enheter. Nye ord blir ofte gjentatt og tydelig presentert i forskjellige sammenhenger noe som er med på å skape forståelse for ord som barnet etter hvert selv tar i bruk (Helland, 2012, p. 43). For barn som skal lære et nytt språk fungerer deres kompetanse på morsmålet som ”språknagger” til å henge de nye begrepene på og gjøre dem forståelige (Sandvik & Spurkland, 2012, p. 48). Det er derfor viktig å fortsette med å utvikle morsmålet samtidig med det andre språket. Rammeplanen vektlegger i tillegg morsmålet betydning for identitet og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 35). Minoritetsspråklige barn utvikler ofte en domenegenerell norskkompetanse som varierer med erfaringene de får i samhandlingssituasjoner. For eksempel kan det norske språket være tilfredsstillende under lek i barnehagen, men mangelfullt på hjemmearenaen hvor det er morsmålet som står i fokus (Sandvik & Spurkland, 2012, p. 47).

Penno, Wilkinson og More (2002) har i en studie belyst viktigheten av å ha gode samtaler med barn, og hjelpe dem til å forstå nye ord. To grupper var med i studien, hvor begge ble lest for, der de i fortellingene ble presentert for nye ord. Bare den ene gruppen fikk imidlertid ekstra forklaring av de voksne hva de nye ordene betød. Dette viste seg å øke deres ordforråd i et større omfang enn gruppen som ikke mottok eksplisitt forklaring (Wagner et al., 2008, p. 71). Dette viser at barnehagen har en viktig oppgave i å bevisst hjelpe barna til å forstå nye ord. Ordforrådet er den faktoren som er av størst betydning for barns leseforståelse og utvikling gjennom hele skolegangen (Wagner et al., 2008, p. 71).

Catherine Snow er en internasjonal forsker som har gjort en omfattende studie av sammenhenger mellom barns språkmiljø og deres senere leseferdigheter (Wagner et al., 2008, p. 68). Resultatet av denne studien viser sammenheng mellom barns leseferdigheter når de begynte på skolen og gjennom hele skoleforløpet, som en følge av deres språkmiljø hjemme og i barnehagen. Det som viste seg å være positivt for alle barna, uavhengig av hvilket språkmiljø de hadde hjemme, var om de hadde hatt et godt språkmiljø i barnehagen. Et godt språkmiljø i barnehagen karakteriseres i pedagogenes ordforråd når de snakker med barna. At dette ordforrådet er variert og samtidig innbyr barna til samtaler om for eksempel bøker som er lest, turer man har gått, eller skal på, og følelser man kan ha, er gode tilnærminger for å tilrettelegge for et godt språkmiljø (Wagner et al., 2008, p. 69).

Cummins er en forsker som har gjort omfattende studier i Canada hvor minoritetsspråklige elever har blitt utredet pedagogisk og psykologisk på bakgrunn av sin språklæring (Wagner et al., 2008, p. 48). Han har utarbeidet terskelteorien og isfjellmetaforen som er anerkjente forklaringsmodeller innenfor språkforskning, og som i fortsettelsen vil utdypes nærmere.

Cummins terskelteori forklares med et tre etasjers hus hvor dette første grunnlaget for språket fyller 1. etasje. Når et nytt språk læres i 2. etasje, vil det første språket, alt etter hvor langt barnet har kommet i sin språkutvikling, danne grunnlaget for språkforståelsen i 2. språket med sine allerede etablerte ”språknagger.” Små barn har et begrenset ordforråd i sitt 1. språk og vil derfor mangle en del ”språknagger” som eldre barn og voksne har fått etablere som en følge av alder og erfaring. På den andre siden kan det godt være at små barn plukker opp ordene i 2. språket rimelig fort og tillegger seg en perfekt uttale. Dette kan lure oss til å ta for gitt at disse barna forstår mer enn de i virkeligheten gjør. Forskning viser at det tar minst 2 år

å etablere et funksjonelt hverdagsspråk (Wagner et al., 2008, p. 60). Hvor godt språkene mestres i 2. etasje vil være utslagsgivende for hvilken nytte barnet får av sin språkkompetanse i 3. etasje. Mestres begge språkene godt vil en dra god nytte av dem også på andre kognitive områder. Motsatt vil liten eller middelmådig mestring av begge språk i 2. etasje være forbundet med nederlag på flere områder (Wagner et al., 2008, p. 59).

Minoritetsbarn som skal lære norsk i norske barnehager blir tatt imot og snakket til av personell og andre barn, etter hva som er en naturlig tilnærming i forhold til deres fysiologiske alder. De får presentert ordene i språket, slik som norske jevnaldrende barn gjør. Hvis de har kommet godt i gang med språkutviklingen på sitt eget morsmål, vil dette fungere som språknagger som de nye ordene og begrepene kan festes til. I møte med et nytt språk går de imidlertid glipp av den intensiverte, gjentakende, stemmepregede samhandlingen som er karakteristisk for den tidlige språkutviklingen, og som er et bidrag til å bygge opp en grundig språkforståelse (Wagner et al., 2008, p. 106).

Barn på en 3-6 års avdeling i barnehagen lærer i stor grad språket i lek og samhandling med andre barn. Minoritetsbarn vil etter en tid lære ordene i språket, men hvordan kan vi vite at de forstår innholdet i begrepene som blir presentert? Cummins har videreutviklet sin terskelteori i illustrasjonen av isfjellsmetaforen hvor han skiller mellom ”her og nå” -språk og ”der og da” -språk. ”Her og nå” -språket er den synlige delen av isfjellet hvor hverdagsspråk og uttale kommer til uttrykk. Barn generelt bruker ”her og nå” -språket aktivt ved å peke, forklare og snakke om ting i en personlig kontekst. For eksempel vil de når de blir bedt om å fortelle om noe, vektlegge hva dette betyr for dem personlig fremfor faktakunnskap om gjenstanden (Wagner et al., 2008, p. 61). Personlig husker jeg ofte når mine egne barn var små og hadde skadet seg, hvor vanskelig det var for dem å fortelle hva som hadde skjedd forut for hendelsen. De fortalte impulsivt det jeg kunne se og forstå, ikke hva som forårsaket uhellet.

Under isfjellet finnes de komponentene i språket vi ikke umiddelbart kan se med det blotte øyet. Her ligger språkforståelsen, ”der og da” -språk, abstrakt språk, skolespråk og fagspråk. Forskning viser at det tar 5-7 år å mestre dette på et nytt språk. Imidlertid er det ikke vanlig å skille mellom ”her og nå” -språk, og ”der og da” -språk verken i barnehage eller skole, noe som igjen bidrar til at barnehage og skolepersonell ikke er oppmerksomme på disse utfordringene. Dette kan være en årsak til at barn med språkvansker, eller minoritetsbarn som ikke har fulgt den naturlige språkutviklingen, får problemer når de blir eldre og stilt overfor

dekontekstualisert undervisning, og litteratur på et mer krevende nivå, men som jevnaldrende mestrer å lese.

Forskning viser en sterk sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og leseforståelse i ungdomsskolen. Tospråklige barn som behersker begge språk på et tilfredsstillende nivå, befinner seg på tredje og høyeste nivå, i Cummins terskelteori. Disse vil ha en stor fordel av sin tospråklighet, og være mer språklig bevisste som følge av dette. Ordforråd er imidlertid hva som viser seg å være den absolutte viktigste faktoren for både språkforståelse og leseforståelse (Aukrust, 2006, p. 34). Med kunnskap om dette blir det viktig å sette søkelyset på hvordan norsk vokabulartilegnelse blir vektlagt på en 3-6 års avdeling.

Neuman og Dwyer gjorde fra 2005-2007 en studie blant små barn hvor de undersøkte 10 forskjellige tilnæringer til ordinnlæring, og hvilke strategier som ble vektlagt for ordinnlæring og begrepsforståelse. Dette gjorde de fordi flere forskjellige studier fra tidligere forskning kunne vise til resultater som viste en klar sammenheng mellom ordforråd som 3 åring og prestasjoner i lesing og matematikk ved 10 års alder. Studien gikk over 3 år og konkluderte med at gode strategier, som hjelper barn til å engasjere seg gjennom meningsfulle semantisk relaterte aktiviteter, er en sårt trengende nødvendighet (Neuman & Dwyer, 2009).

Et rikt ordforråd innebærer ikke bare å kunne mange ord, men å se dem i sammenheng med hva en allerede kjenner til, og på den måten utvide ens forståelse av verden. På den måten vil ordene en allerede kan også lette innlæringen av flere nye ord. Denne kunnskapen bør gi konsekvenser i form av at ordinnlæringen må innebære mer enn bare å gjenkjenne nye ord. En må tilrettelegge for at barn får utvide sin forståelse av ordene etter hvert som de læres ved å bruke dem i ulike sammenhenger. Dette vil være grunnleggende for at barna skal få utvikle sine evner og forstå tekst som blir presentert for dem. Språkforskerne Neuman og Dwyer har foreslått følgende for hvordan en målrettet kan tilrettelegge for denne læringen:

- Gi barna mange muligheter til selv å bruke ord de skal lære.
- Vær et godt forbilde ved å praktisere selv, og vise hva som forventes.
- Følge systematisk med på resultat av arbeidsmåten.
- Observer og vurder med tanke på fremtidige tilnæringsmetoder (Neuman & Dwyer, 2009).

På tross av denne kunnskapen har flere undersøkelser bekreftet at det finnes få strategier og liten oppmerksomhet rettet mot ordinnlæring spesielt.

Denne spesielle studien retter seg mot små barn for å finne ut hvordan ordinnlæring blir vektlagt og undervist gjennom de forskjellige tilnærmingene, og også hva som er felles for dem. Studien går over 3 år hvor 10 forskjellige program for praksis blir satt i søkelyset.

Analysen ser etter følgende 5 punkter i introduksjonen av nye ord:

1. Vektlegger programmet å introdusere ordet i flere sammenhenger som eventyr, dikt, sanger?
2. Kommer programmet med forslag til innlæringsstrategier for nye ord? For eksempel ved å foreslå at det skal vises et bilde for hvert nye ord.
3. Kommer programmet med forslag til hvordan en kan bruke ordet i en sammenheng, og oppmuntrer til at barna skal bruke ordene uavhengig og i flere sammenhenger.
4. Kommer programmet med oppfordring til å repetere ord som er lært tidligere?
5. Kommer programmet med forslag til pågående og oppfriskende bruk av ordene gjennom tilrettelagte oppgaver eller aktiviteter?

Resultatet av analysen viser at samtlige program oppfyller punkt 1. som er å introdusere ordet for barna gjennom forskjellige sammenhenger. Bare 3 program kommer med forslag til innlæringsstrategier for nye ord. 4 program kommer med forslag til hvordan en kan bruke ordet i andre sammenhenger og oppmuntrer til dette. Bare 2 program oppfordrer til å repetere tidligere lærte ord. 3 program kommer med forslag til aktiviteter for oppfriskning og videre bruk.

Videre kan vi se av analysen at bare et av programmene innfridde alle punktene. Et annet innfridde 4 av de fem punktene, mens 4 program kun innfridde punkt 1 (Neuman & Dwyer, 2009). Dette viser at på tross av kunnskap om gode strategier er det vanskelig å overføre disse

til praksisfeltet. Jeg ønsker derfor også å rette søkelyset på rammebetingelsene i barnehagene, og hvilken betydning disse har for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter.

2.2.2. Språkets oppbygning

Språkforskerne Bloom og Lahey deler språket i tre forskjellige deler som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Deres språkmodell fra 1978 står sentralt med sine tre sirkler som overlapper hverandre og samtidig representerer forskjellige sider ved språket. Form-sirkelen representerer språkets fonologi, syntaks og morfologi. Lydene som karakteriserer språket, setningsoppbyggingen og grammatikken, er alle deler som er karakteristisk for et bestemt språk, og her er store variasjoner til andre språk, og dialekter. Innholdssiden er semantikken som bestemmes av stil, sjanger og kontekst språket brukes i. Denne vil også variere alt etter hvor vi henvender oss, og gir seg forskjellig utslag mellom kulturene som kan bidra til misforståelse i kommunikasjonen. For eksempel å gi uttrykk for å ha forstått noe ved å svare ja, som et uttrykk for høflighet, uten å ha forstått (Brox, 1995, p. 61). Semantikken ordlegger seg forskjellig avhengig av hvem den skal nå med sitt budskap. Den representerer oss i måten vi møter verden, samtidig som vår virkelighetsoppfatning blir uttrykt gjennom hvordan vi forstår verden, og velger å ordlegge oss. Den tredje sirkelen representerer bruken av språket hvor pragmatikken gjenspeiler seg i tilpasning av språket til forskjellige kontekster. Her kommer også kulturelle betingelser inn som turtaking og styrke på stemmen. Mens det semantiske innholdet bestemmes av hva som formidles, vil pragmatikken være det fysiske uttrykket for selve formidlingen (Helland, 2012, p. 15).

Språklige aktiviteter inngår implisitt i hele barnehagehverdagen hvor personalet skal fremme språklig kompetanse ved å legge til rette for gode samtaler i alle situasjoner. Til dette kreves at personalet viser oppmerksomhet mot enkeltbarn og oppmuntrer til samtale, undring og engasjement. For minoritetsbarn, hvor den norske fonologien, semantikken og pragmatikken kan avvike fra deres morsmål, vil dette være viktige faktorer å ha kjennskap til blant barnehagepersonell, i tilegnelsen av et nytt språk.

Frith (1986) har utarbeidet en annen modell som viser fasene et barn går igjennom for å tilegne seg skriftspråklig lese- og skrivekompetanse (Helland, 2012, p. 21). Den logografiske fasen begynner i barnehagealder hvor barna gjenkjenner logoer med skrift og illustrasjon på for eksempel skilt, leker og kjente emballasjer, og ”leser” disse etter hva det er blitt lært, uten

å kunne bokstavene. Barna vil også i denne perioden vise interesse for bokstaver å ”pseudo-skrive/lese” som innebærer at bokstaver og tegn representerer det som barnet bestemmer. Den alfabetiske fasen begynner gjerne også i barnehagealder, ved at barna gjenkjenner bokstavnavn og lærer å skrive navnet sitt. I denne fasen vil fonologisk bevissthet sørge for at barna lærer å trekke bokstavlydene sammen til ord. Det høyeste nivået er ortografisk lesing og skriving, som innebærer at ordbilder er lagret i minnet, blitt automatisert, og frigjør kognitive ressurser utover selve lese- og skriveprosessen.

For barn som strever med lese- og skriveopplæringen viser Helland (2012) til et hierarki av språklige komponenter med treningsområder, hvor en for de yngste barna kan begynne nedenfra og arbeide seg oppover, og for eldre barn ta utgangspunkt i hel tekst og bevege seg nedover i hierarkiet.

Helland (2012) viser at komponenter som inngår i språket kan settes i et hierarki etter språkets oppbygning. Dette kan brukes som et utgangspunkt for systematisk trening og bevissthet rundt språk. Det grunnleggende nivået, nivå 1 er fonem/grafem. Her inngår auditiv og visuell oppmerksomhet, fonologisk prosessering og fonem/grafem korrespondanse. Øvelser her går ut på å lytte ut lyder i ord, samt å høre forskjell på, og skille mellom språklyder som ligner hverandre (Helland, 2012, pp. 302-304).

Nivå 2 er morfologi, hvor grammatikken i språket gir ordene forskjellig betydning etter hvordan de bøyes og brukes. Ord med lik uttale kan både bety forskjellige ting, og staves forskjellig alt etter hvilken sammenheng det blir brukt i. Preposisjoner og funksjonsord som sier noe avgjørende for å forstå konteksten kan være lett å blande og misforstå.

Nivå 3 er ord/leksikon. Det passive ordforrådet indikerer ord som er lagret i leksikon og som barnet skjønner betydningen av. Dette er ofte større enn det aktive ordforrådet som er det barnet faktisk bruker på å gjøre seg forstått til enhver tid. Sammensatte ord er typisk for det norske språket, og kan illustreres ved hjelp av bilder hvor en tydelig ser at to ord blir til ett. For eksempel brann og bil – brannbil, politi og mann – politimann.

Nivå 4 er syntaksen i språket hvor tonefall kan hjelpe til med å skille mellom fortellende, spørrende og nektende setninger. For minoritetsspråklige kan inversjon være en utfordring, hvor verbal og subjekt bytter plass i forhold til det språket de er opplært i.

Nivå 5 er det høyeste nivået som er nødvendig for å kunne bruke språket i kommunikasjon. Øvelser som fremmer denne delen er metoder som modellsetninger og recasting. Med recasting menes at barnets utsagn blir gjentatt med de nødvendige korrigeringsene, som en respons i samtalen og ikke som en rettelse i seg selv. Leseaktiviteter av bildebøker i barnehagen, gir for eksempel visuell støtte til språkproduksjonen, og samtalen kan holdes i gang ved å spørre og undre seg sammen over illustrasjoner og ord. Utsagn kan bekreftes og recastes av den kompetente i en trygg kontekst.

Disse nivåene kan brukes uavhengig av hverandre, og de gir en oversikt som kan være til god hjelp for systematisk språktrening (Helland, 2012, pp. 304-310). Med tanke på kunnskapen vi har om at minoritetsspråklige til tross for en god uttale, ofte får problemer med språkforståelsen når de begynner på skolen, kan dette være aktuelle tilnæringsmåter i barnehagen for å forebygge dette.

2.2.3. Sammenheng mellom språkkompetanse og atferd

Bjar (2008) sammenligner språket med et hus, som rommer og skaper vår identitet etter hvordan vi behersker og bruker det, etter våre muligheter og begrensninger. Barns selvforståelse dannes av de reaksjoner omgivelsene møter dem med. Kulturelle variasjoner kan danne grobunn for misforståelser og feile tolkninger av barns atferd. For eksempel kan barns tillærte engasjement eller mangel på dette, i en samlingsstund, gi feilaktige indikasjoner hos den voksne på hva barnet liker, forstår og kan. Barnet vil fortsette å gjøre hva det har lært, etter de forventninger som er stilt til dem tidligere, og den voksne vil møte barnet etter sin forståelse, og etter sin kulturelle og erfaringsmessige ramme (Bjar & Strømsnes, 2008, p. 16).

Forskning som er gjort blant barn med språklige utfordringer viser en sammenheng mellom atferd og språkkompetanse. En hypotese som flere har forsket på er at mangelfullt vokabular kompenseres med aggresjon og utagering. En britisk studie av Stevenson, Richman og Graham, (1985) viser sammenheng mellom språkvansker hos barn ved 3 års alderen og deres atferd ved 8 års alderen. Studien kan også fastslå at i tilfeller hvor språkferdighetene bedret seg, avtok atferdsvanskene (Tønnessen, Bru, & Heiervang, 2011, p. 126).

Tønnesen (2011) viser til Bandura som vektlegger tro på egne ressurser som en kilde til å lykkes. Gode erfaringer tidlig i livet hjelper å bygge opp denne troen. Barnet vil trenge å møte

aksept og forståelse, emosjonell støtte som trøst og oppmuntring, samt veiledning og tilrettelegging for gode samhandlingssituasjoner (Tønnessen et al., 2011, p. 139).

Sonja Kibsgaard har i boka *Integrasjon av minoriteter* (1995) belyst identitetens betydning for læring (Brox, 1995). Å bety noe for andre mennesker vil utvikle ens identitet og selvaktelse. I møte med en ny kultur vil minoritetsbarna, for å utvikle en positiv identitet, måtte knytte sin identitet til begge kulturene. I denne prosessen blir det viktig å kunne differensiere og anerkjenne seg selv som tokulturelle. De må få anerkjennelse for sitt kulturelle opphav, og samtidig bli akseptert og inkludert i den nye kulturen. Det at de norske barna anerkjenner og inkluderer, vil ha stor påvirkningskraft i lek, læring og sosial deltagelse hos minoritetsbarna (Brox, 1995, p. 37).

Imidlertid vil ofte manglende språkferdigheter være hva som karakteriserer minoritetsbarn blant norske barn, og vise seg som et maktredskap i forhold til å definere og utestenge fra lek. Holdninger og kunnskap blant personalet i barnehagen vil ha stor betydning for hvordan minoritetsbarna blir synlige i barnegruppa. Ved å vektlegge spennende og positive sider ved barnas kultur og kompetanse på andre områder enn språkferdigheter, kan dette være inngangsporter til positiv oppmerksomhet og vennerelasjoner med norske barn (Brox, 1995, pp. 39-41). Vi ser av dette at språklig kompetanse og atferd gjensidig påvirker hverandre. Samtidig vet vi at å tilrettelegge for enkeltbarns læring og inkludering vil kreve ekstra ressurser og kompetanse fra personalet i barnehagen. I den forbindelse blir det interessant å se hvilke betydning rammebetingelsene har for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter. Leken er hva som må være utgangspunktet for all læring, og norske barn er verdifulle språklærere for minoritetsbarn gjennom korrigeringer og forklaringer i selve leken (Brox, 1995, p. 39). Vennskap åpner for mange muligheter, som deltagelse, bekreftelse og utvikling både språklig og sosialt (Brox, 1995, p. 43).

2.3. Foreldresamarbeid

I følge rammeplanen (2011) er det foreldrene som har ansvaret for barnets oppdragelse og danning (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 18). Videre er begrepene forståelse og samarbeid retningsgivende for kontakten mellom barnehagen og barnets omsorgspersoner. En viktig oppgave for barnehagen er å være kulturformidler og legge til rette for møter mellom barn og foreldre. Personalet er også pålagt å gi foresatte informasjon som er nødvendig for å forstå

barnehagens virksomhet, samt være imøtekommende for samarbeid. Samtidig skal barnehagen være lydhøre for ønsker foreldrene måtte ha, både som enkeltpersoner og gruppe (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 20).

Boka til Olga Mørk (2003) ”*Jeg kjenner ikke han på norsk jeg,*” inneholder artikkelsamlinger med et flerkulturelt perspektiv. En artikkel her tar for seg foreldresamarbeid hvor artikkelforfatteren selv har førstehåndskjennskap som minoritet og innvandrertil Norge, erfaring fra arbeid i barnehagen, og også i foreldrerollen til barn i norsk barnehage. Hun kan fortelle om møte med forskjellige holdninger i samfunnet på godt og vondt, og viktigheten av at barnehagepersonell blir bevisste, og får luket ut, sine negative holdninger som fort kan bli et personlighetstrekk, som en ikke er seg bevisst. Holdningsskapende arbeid i barnehagen er avgjørende for hvordan integrering og samarbeid vil utarte seg. Å få anerkjennelse for sin kulturelle bakgrunn, vil åpne for integrering av en ny kultur. Det er viktig at barnehagen hvert år revurderer sin form for foreldresamarbeid til å tilpasses barnas og foreldregruppens behov. Barnehagen har en oppgave i å se foreldrenes kompetanse og ta denne i bruk. Hvis barnehagen tar del i den pluralistiske kulturen som gjenspeiler seg i barnegruppen vil alle påvirkes, og foreldrene utvikle sin kompetanse, som igjen blir til berikelse for barna (Mørk, 2003, pp. 20-26).

Pierre Bourdieu har introdusert begrepet kulturell kapital, som innebærer alle erfaringer som har vært med på å forme oss gjennom livet. Disse verdiene oppleves selvfølgelig, og Bourdieu har gitt denne hverdagslige kunnskapen, navnet ”Doxa” (Mørk, 2003, pp. 12-14). ”Doxa” er kulturbetinget og i møte med minoritetsfamilier vil verdiene ha forskjellige referanserammer. Disse verdiene blir i tillegg sett på som naturlige rettigheter minoritetsbarna har i det norske samfunnet, selv om de kanskje ikke er forenelige med foreldrenes ønsker. I møte med barnehagens ”doxa” kan minoritetsforeldre oppleve å bli møtt med veiledning fremfor dialog. For eksempel er det en oppfatning i det norske samfunnet at det er godt for barn å være ute i frisk luft, og dette vektlegger også rammeplanen. Minoritetsforeldre kan ha en annen oppfatning, og være redde for at barna skal bli syke når de er ute på kalde vinterdager. Tospråklige assistenter kan være brobyggere ved at de ofte vet bakgrunnen for at minoritetsforeldre velger som de gjør. Det er viktig at barnehagen legger til rette for en åpen dialog, som ofte blir avgjørende for en gjensidig påvirkning (Mørk, 2003, pp. 15-17). Å vokse opp med to kulturer vil derfor også innebære å ha to referansesystemer å forholde seg til. Dette kan bidra til at språkforståelsen påvirkes positivt ved et godt samarbeid.

2.4. Oppsummering

Ved hjelp av teori og tidligere forskning har jeg i dette kapittelet fremhevet noen tematiske felt. Disse feltene er relevante til å belyse studiens problemstilling og utdypende spørsmål. Jeg begynte med å redegjøre for pedagogiske hovedretninger, for så å gå nærmere inn på barnehagens pedagogikk og sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturell læringsteori legger grunnlaget for barnehagens pedagogiske fundament og verdigrunnlag, sammen med rammebetingelser og satsningsområder. Videre har jeg gjort rede for barns språkutvikling, hvor Vygotsky og Piaget står som sentrale opphavsmenn til hver sine teoretiske perspektiver. Jeg har belyst barns språkutvikling, og hvordan denne utarter seg fra fødselen og fremover, med vekt på den normale språkutviklingen. Teori og forskning viser hvilke utfordringer minoritetsspråklige støter på i møte med et nytt språk. Cummins sin terskelteori og isfjellsmetafor forklarer fenomenet med at et barn kan ha begrenset språkforståelse, til tross for en perfekt uttale. Dette er et fenomen som ofte blir oversett av personell både i barnehage og skole, og som kan være vanskelig å oppdage i kontekstuell dagligtale. En studie av Neuman og Dwyer har blitt presentert, og resultatene av denne viser at til tross for kunnskap om gode og hensiktsmessige metoder for å utvikle et rikt ordforråd, er det vanskelig å gjennomføre dette i praksis. I den forbindelse blir det hensiktsmessig å se på hvilken betydning rammebetingelsene har for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter. Kan stramme rammebetingelser som for eksempel begrenset voksentetthet, ha innvirkning på hva som inngår av språkrelaterte aktiviteter i barnehagen? Jeg har også redegjort for språkmodellen til Bloom og Lahey som fremstiller språket som tre overlappende sirkler som gjensidig påvirker hverandre. Språkets form, innhold og bruk, vil variere etter forskjellige språk, dialekter og kultur. Å dele opp språket i mindre komponenter, som det jobbes med, kan være en god hjelp i språklæringen. Videre har jeg belyst noen teoretikers standpunkt rundt språket som et identitetsdannende aspekt. Det er viktig for minoritetsspråklige å kunne identifiser seg på begge språk. Til slutt har jeg teori rundt foreldresamarbeid, som også kan by på utfordringer når språkbarriere og kultur kan medføre misforståelse i kommunikasjonen. Rammeplanen er klar på at barna er foreldrenes ansvar. Samtidig er barnehagen pålagt å formidle norsk kultur og tradisjoner på en måte som skaper forståelse hos barna. Hvordan foreldresamarbeidet utarter seg vil derfor gi ringvirkninger i positiv eller negativ retning. Et godt foreldresamarbeid vil kunne bidra positivt til barnet og hele barnegruppen, som også vil øke sin forståelse og læring gjennom rik erfaring av en annen kultur. Med denne teoretiske og tematiske fremstillingen og empirisk forskning, vil jeg fokusere på følgende problemstilling og utdypende spørsmål:

”Hvordan blir norsk vokabulartilegnelse for minoritetsspråklige barn vektlagt på en 3-6 års avdeling?”

1. ”Hvilken betydning har rammebetingelsene for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter?”

2. ”Hvordan kan en vite at barnet forstår begrepene i språket?”

3.0. Metode

Jeg ønsker i denne studien å undersøke hvordan tre barnehager tilrettelegger og gjennomfører språkrelaterte aktiviteter for minoritetsspråklige barn. Jeg er nysgjerrig på hvordan barnehagene organiserer og gjennomfører dette med de rammebetingelsene de har til rådighet, og også hvordan de tenker omkring minoritetsspråkliges norskopplæring. For å få kjennskap til dette har jeg valgt en kvalitativ metode, med en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg vil søke etter intervjupersonenes opplevelser, erfaringer, kunnskaper og tanker rundt temaet. Intervju og observasjon er vanlige strategier for kvalitative studier, og jeg vil benytte meg av begge deler innenfor et case studie design. Ved hjelp av semistrukturert intervju vil jeg søke etter informantens opplevelse av fenomenet, og gjennom observasjon vil jeg se hvordan dette gir seg utslag i praksis (Thagaard, 2013, p. 11). Jeg vil først presentere designet og utvalget. Deretter vil jeg redegjøre for kvalitativ og fenomenologisk metode, semistrukturert intervju og observasjon, som er de tilnæringsmetoder og strategier jeg vil benytte meg av i datainnsamlingen. Til sist kommer en beskrivelse av hvordan jeg vil gjennomføre analysen av datamaterialet, etterfulgt av drøfting rundt validitet, reliabilitet og etikk.

3.1. Design og utvalg

Det som kjennetegner et case studie design er at undersøkelsens formål er å innhente og studere mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2013, p. 56). Diane M. Barone har skrevet en artikkel om case studier på bakgrunn av vanlige misoppfatninger om hva dette designet innebærer. Hun har videre referert til blant annet Merriam og Stake som har definert og avgrenset designet på en hensiktsmessig måte. Merriam (1988) beskriver case studier som et forskningsdesign som er beskrivende og ikke eksperimenterende. Studien er begrenset rundt for eksempel en bestemt situasjon, en hendelse, fenomen eller person. Avgrensningen er viktig for å vite eksakt hva det er en skal fokusere på i studien. Videre har Merriam utarbeidet fire punkt som det er viktig å ta hensyn til. 1. Fenomenet, som skal synliggjøre eksakt hva studien omhandler. 2. Beskrivende, som innebærer at forskeren samler inn rik informasjon av studieobjektet. 3. Heuristisk, ved at studien er sammenhengende og forklarende og på den måten når lesernes forståelse. 4. Induktiv, ved at det som fremkommer i studien kan føre til ny beriket forståelse (Duke & Mallette, 2004). Videre beskriver Stake (2000) 3 forskjellige typer case studier som velges med utgangspunkt i hva som er målet med undersøkelsen. Den første kjennetegnes med et mål om å øke sin egen forståelse for et fenomen, fordi dette er

interessant, og ikke for å utvikle ny teori. Den andre kjennetegnes med et mål om å gi innsikt i et problem, som kan danne grunnlag for ny teori på området. Den tredje typen har samme mål som den andre, men skiller seg fra denne ved at flere arenaer blir undersøkt med henblikk på det aktuelle fenomenet. Denne tredje typen har vært gjenstand for både ris og ros blant forskere. Wolcott sin kritikk går ut på at den med sine flere case er et forsøk på å gjenskape kvantitative tiltak, og at dette går på bekostning av den dyptgående detaljerte beskrivelsen som kvalitativ forskning kjennetegnes for. Miles og Huberman (1994) på sin side ser styrken ved flere case som kan gi en mer utfyllende og fullstendig beskrivelse av fenomenet, enn hva et enkelt case kan. Det er også denne typen case jeg har valgt til min studie, fordi jeg skal undersøke hvordan norsk vokabulartilegnelse for minoritetsspråklige barn blir vektlagt på en 3-6 års avdeling i tre forskjellige barnehager. Jeg tror som Miles og Huberman at å gjøre undersøkelsen på flere steder vil gi en utfyllende beskrivelse av realitetene, styrkene og svakhetene rundt fenomenet. (Duke & Mallette, 2004).

Jeg har gjort et strategisk utvalg. Med det mener jeg at jeg har tatt utgangspunkt i barnehager som har minoritetsspråklige på sine avdelinger. Antall minoritetsspråklige kan variere mellom barnehager og bydeler, og jeg har henvendt meg til barnehager hvor jeg antok at det var minoritetsspråklige representert i barnegruppa. Om dette ikke lyktes ville jeg spurt barnehagepersonell om deres kjennskap til barnehager hvor minoritetsspråklige var representert, noe som Thagaard karakteriserer som ”snøballmetoden” (Thagaard, 2013, p. 61).

I kvalitative studier må størrelsen på utvalget ikke være større enn at analysen som følger blir gjort på en grundig og tilfredsstillende måte. Samtidig bør utvalget være av en størrelsesorden som gir sammenligningsgrunnlag (Thagaard, 2013, p. 65). Analysearbeidet som følger, er en tidkrevende prosess, og for å sikre kvalitet i bearbeidelsen av materialet, har jeg for denne undersøkelsen satt en ramme på 3 barnehager hvor jeg vil intervju 2 personer i hver barnehage. Jeg ønsker å intervju styrer og pedagogisk leder for en 3-6 års avdeling i hver barnehage, eventuelt en annen aldersinndeling men hvor barn i denne aldersgruppen er representert.

3.1.1. Kvalitativ og fenomenologisk metode

Kvalitativ forskning kan føres tilbake til mellomkrigstiden og Chicago-skolen som da hadde en sentral plass i amerikansk sosiologi, og også til antropologer som Margaret Mead og

Bronislaw Malinowski og deres studier av primitive samfunn (Thagaard, 2013, pp. 19-20). I starten var det få retningslinjer for utførelsen av denne metoden, og først i 1967 blir *The Discovery of Grounded Theory* utgitt av Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss. Dette er en bok som gir retningslinjer for analyse av data som er fremkommet gjennom empiri, og hvordan dette kan bidra til ny teori på området. Denne blir videreutviklet og utgitt i 2008 av Juliet Corbin og Anselm Strauss under tittelen: *Basics of Qualitative Research* (Thagaard, 2013, pp. 19-20). Innenfor kvalitativ forskning er hermeneutikk et sentralt begrep. Begrepet betyr utleggingskunst, eller forklaringskunst og er opprinnelig gresk. I nyere tid, rundt midten av 1900 tallet, var den tyske filosofen Gadamer, den franske filosofen Ricoeur og den kanadiske filosofen Taylor, sentrale teoretikere innenfor denne retningen (Gilje & Grimen, 1995, p. 143). Gadamer har introdusert begrepet forforståelse eller for-dommer, som er en grunntanke i den hermeneutiske tankegangen, og er det grunnlaget og de forutsetningene hver av oss møter verden med. Det er vår forforståelse og våre verdier som stiller spørsmål til det vi møter og som blir analysert og tolket på bakgrunn av våre allerede etablerte erfaringer og kunnskaper (Gilje & Grimen, 1995, p. 148). Den hermeneutiske sirkel viser til den kontinuerlige forbindelsen i analyseprosessen mellom vår forforståelse, empiri og teori på området. Delene må ses i lys av helheten, samtidig som helheten ikke kan forstås uten i sammenheng til delene i den konteksten som fortolkes (Gilje & Grimen, 1995, p. 153). I motsetning til kvantitativ metode, som presenterer sine resultat i form av tall i tabeller og statistikker, vil en kvalitativ tilnærming vektlegge analyse av informantenes uttalelser, og hvordan konteksten blir preget av situasjoner som oppstår i den enkeltes liv. Det blir den enkeltes opplevelse og forståelse av helheten som kommer i fokus. Styrken med kvalitative studier er nettopp dette. Vi får kjennskap til bakgrunnen for noen av de tallene som blir presentert i en kvantitativ studie. Svakheten er imidlertid at den på bakgrunn av sitt begrensede utvalg og personlige anliggende ikke kan generaliseres på samme måte. På den andre siden vil flere kvalitative studier kunne ses i sammenheng og generaliseres til spesielle situasjoner, eller være supplement eller alternativ til andre metoder. Kvalitative metoder kan i motsetning til kvantitative, gi en forklaring på årsaker og konsekvenser av et problem, noe som kan være mer hensiktsmessig i enkelte tilfeller enn å bare beskrive symptomene på problemet og hvor ofte de oppstår (Flyvbjerg, 2006). Kvalitativ metode kan ha en fenomenologisk tilnærming, som innebærer å søke etter intervjupersonenes erfaringer, opplevelser og kunnskap rundt temaet som belyses.

Fenomenologien har vært en egen filosofi fra 1900 tallet og ble grunnlagt av Edmund Husserl. Den har gjennom tidene blitt utviklet av flere, og tatt i bruk innenfor ulike retninger i kvalitativ forskning (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2012, p. 45). Det som kjennetegner denne tilnærmingen er at enkeltpersoners opplevelse og erfaring, blir retningsgivende for læring og forståelse av et fenomen. Fenomenet som studeres blir gjennom relasjonell kompetanse synlig gjennom kommunikasjon og observasjon, for deretter å analysere erfaringene og opplevelsene som kommer til uttrykk ved hjelp av teori og tidligere forskning gjort på området (Thagaard, 2013, pp. 40-41). Metoden tar ikke sikte på å være et redskap til å stadfeste sin egen overbevisning, men forutsetter at en bevisst setter sin egen forforståelse til side for fullt ut å konsentrere seg om opplevelsene, erfaringene og kompetansen hos dem som inngår i undersøkelsen (Kvale et al., 2012, p. 46). Jeg vil i denne undersøkelsen bruke semistrukturert intervju som tilnærming, for å legge til rette for relasjonelle samtaler med informantene hvor deres opplevelse og erfaring blir retningsgivende for kunnskapen som innhentes.

3.1.2. Intervju og observasjon

Intervju kan gjennomføres på ulike måter. I denne studien skal jeg gjøre en fenomenologisk tilnærming, gjennom et semistrukturert forskningsintervju, som innebærer å løfte frem opplevelsen til den som intervjues gjennom en åpen men strukturert samtale (Kvale et al., 2012, p. 47). Jeg har utarbeidet en intervjuguide med emner og oppfølgingsspørsmål over aktuelle samtaletemaer, relatert til studiens tema. Gjennom spørsmålene vil jeg søke etter både faktakunnskap og meningsyttringer. Intervjuene blir i etterkant transkribert og analysert, hvor meningsutsagn blir sett i lys av kunnskap og erfaring. Jeg må være bevisst min egen forforståelse, og ikke påvirker informantene med mine spørsmål, holdninger eller kommentarer. Jeg vil søke den kunnskapen informantene innehar ved å være lyttende, bekreftende og stille oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg har forstått det de formidler.

Intervju er en asymmetrisk maktrelasjon, hvor jeg skal lede samtalen rundt aktuelle tema innen en begrenset tidsramme. I etterkant er det også meg selv som sitter på kunnskapen og skal gjøre analysen etter min forståelse av informantenes utsagn (Kvale et al., 2012, pp. 52-53). Ethiske avveininger i forkant, under gjennomføringen og i bearbeidelsen, samt anonymisering av informantene vil være viktig for å ivareta deres integritet (Kvale et al., 2012, p. 80). Jeg ønsker at informantene skal ha en positiv opplevelse av å delta, og at

samtalen intervjuet produserer skal være et springbrett for nye tanker og videreutvikling i barnehagene. Som en ekstra styrke i undersøkelsen vil jeg også observere en tilrettelagt aktivitet hvor språkstimulering står sentralt.

Observasjon er også en mye brukt metode i kvalitativ forskning. Dette er også en asymmetrisk maktrelasjon ved at forskeren har en annen rolle enn dem som observeres, og gjør sine observasjoner og analyser etter sin egen forståelse og teoretiske overbevisning, uten å kjenne hele historien eller utgangspunktet for handlingene til deltakerne (Thagaard, 2013, p. 215). Hvem forskeren er og hvordan han blir oppfattet i feltet kan påvirke relasjonene mellom deltakerne som observeres, og bidra til at forskjellige forskere kan komme frem til ulike konklusjoner av samme observasjonsobjekt. Det viser seg at både alder og kjønn er faktorer som påvirker hvordan forskeren oppfattes i feltet (Thagaard, 2013, pp. 88-89). Observasjon kan foregå skjult eller åpen, alt etter hvilken informasjon en ønsker å innhente, og hvilke etiske krav som er gjeldende. Den kan også være deltakende eller passiv, ved at en enten deltar i miljøet som observeres, eller stiller seg diskret på utsiden for å forstyrre minst mulig, og i stillhet gjøre sine notater. Rollen som observatør kan virke inn på miljøet en observerer slik at de vanlige handlingene og responsene uteblir, og erstattet med hva en tror er en bedre fremstilling. Alle vil vi jo fremstå i et godt lys, og når en vet at en blir iaktatt vil de fleste bevisst eller ubevisst endre sin væremåte. Dette kan kompenseres med at forskeren blir kjent i miljøet og kommer flere ganger. Da vil det vanligvis utjevne seg etter hvert, og gruppen slappe av med ens nærvær.

Hvis forskeren er på hjemmebane i miljøet som studeres kan det være vanskelig å legge merke til kritikkverdige forhold. På den andre siden er det en styrke ved at en kjenner miljøet, og ikke blir distraheret av alle nye inntrykk, men kan rette all fokus på det en ser etter (Thagaard, 2013, p. 86).

I denne studien har jeg brukt observasjon som en ekstra styrke, for å se hvordan språkarbeidet med minoritetsspråklige barn utføres i praksis. Jeg har spurt om å få være tilstede i en samling hvor minoritetsbarna er med, for å se hvordan de tilrettelegger for språkstimulering med disse. Jeg ønsket å være en passiv observatør, for å påvirke minst mulig med min tilstedeværelse. Ofte vil barn i barnehagen være fortrolige med at andre voksne kommer på besøk. Barna er vant med foreldre som kommer og ser, og også vikarer i varierende grad. Jeg antar derfor at min tilstedeværelse ikke har påvirket hverdagssituasjonen for barna av betydning. For

personalet har jeg vektlagt at jeg ønsket å observere for å se og lære hvordan de gjennomfører en språksamling, og hva de vektlegger. Jeg er klar over at en enkel observasjon bare blir en av mange mulige språkstimuleringsmetoder, og at innholdet vil variere etter dagsform og behov til enhver tid. Jeg har likevel fått en demonstrasjon av hva som vektlegges i den enkelte barnehagen, og hvordan barna responderer på dette opplegget.

3.2. Validitet og reliabilitet

Bent Flyvbjerg har skrevet en artikkel hvor han tar for seg fem vanlige misforståelser relatert til case-studie forskning (Flyvbjerg, 2006). Dette gjelder påstander som at teoretisk kunnskap er mer verdifull enn praktisk kunnskap og at enkle case ikke kan generaliseres. Dette gjelder også påstander om at case-studie forskning ikke har relevans til teori-bygging, ikke egner seg til verifisering og er vanskelige å oppsummere. Disse påstandene blir i artikkelen gjennomgått og slått tilbake en for en. Dette er påstander, som hvis de blir stående, er et problem for kvalitativ forskning med tanke på validitet og reliabilitet i undersøkelsen, og derfor kan sette spørsmålsteget ved kvalitativ forskning som vitenskapelig metode. På den andre siden er kontekstavhengig kunnskap den erfaring som gjør mennesker til eksperter på ulike områder, og en slik innfallsvinkel til forskning vil øke kompetansen hos forskeren og forskningsfeltet generelt. Flyvbjerg viser også til Harvard University, som har tatt høyde for dette ved at de vektlegger praktisk kunnskap på et høyere nivå enn teori. Mens teori er spesielt viktig for nybegynnere, vil praktisk kunnskap være nødvendig for å oppnå egne erfaringer som gir relevant kompetanse. Konkrete erfaringer gir i motsetning til teori nærhet til studieobjektet, noe som er nødvendig for å forstå virkeligheten som studeres. Virkeligheten vil samtidig avhenge av konteksten i de ulike tilfellene som studeres og kan derfor ikke erstattes av kvantitative målinger. Flyvbjerg hevder også at å generalisere er en overvurdert kilde til vitenskapelig framgang. Allmenn kunnskap gjennomgår revideringer etter hvert som ny kunnskap blir avdekket. Karl Popper lanserte eksempelet med at ”alle svaner er hvite,” som en test. Den første svarte svanen som blir observert gir da grunnlag for nye undersøkelser av fenomenet. Inngående case studier kan identifisere eventuelle ”svarte svaner,” og gir derfor validitet til fenomenet som undersøkes (Flyvbjerg, 2006).

Validitet kan også benevnes som gyldighet og omfatter alle komponentene i studien, fra planlegging, valg av litteratur, metode og analyse. For å sikre en valid studie, er gjennomsiktighet viktig. Jeg vil derfor legge vekt på å forklare fremgangsmåter, valg og

endringer som tas underveis. I forhold til intervjusituasjonen er min førforståelse viktig å klarlegge, slik at ikke denne skal tre frem og påvirke informantene, eller analysen av resultatene. I intervjuguiden vil jeg utarbeide åpne spørsmål, hvor informantenes mening og erfaring står sentralt. Jeg vil være objektiv i den forstand at jeg fremholder forskjellige synspunkt, uten å påvirke disse med hva jeg selv måtte mene (Kvale et al., 2012, p. 254).

Kvalitative studier kan være påvirket av menneskers tendens til å ville samarbeide, og dette kan medføre at de svarer i forhold til hva de tror forventes av dem. En annen tendens er at de fremstiller sin egen praksis og forståelse i et positivt, men urealistisk virkelighetsbilde. Ved å bruke både intervju og observasjon vil dette ha en validerende effekt, ved at jeg får en opplevelse av hvorvidt ord og praksis samsvarer med virkeligheten (Thagaard, 2013, p. 115).

Reliabilitet kan også benevnes som pålitelighet og forutsetter at undersøkelsen gir samme resultat uansett hvem som gjennomfører den. Vi vet imidlertid at måleinstrumentet i en kvalitativ studie er mennesker, og i semistrukturerte intervju og observasjon, som inngår i denne studien vil den menneskelige faktoren dominere og gi varierte utfall etter hvor godt kommunikasjonen og den felles forståelsen utarter seg. Dette gjør disse kravene til reliabilitet lite hensiktsmessig i kvalitative studier. For å styrke påliteligheten kan en imidlertid gjøre en gjennomsluttet studie hvor hele forskningsprosessen blir beskrevet inngående fra begynnelse til slutt (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010, p. 230). Reliabilitet sier også noe om hvor generaliserbar studien er. Det kan være vanskelig å fastslå i kvalitative studier hvor mennesker opplever situasjoner forskjellig. Imidlertid har det vært et skifte i synet på generalisering til kontekstualisering hvor kunnskapens mangfold blir vektlagt (Kvale et al., 2012, p. 265).

3.2.1. Etske refleksjoner

Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) har i samsvar med norsk lovgivning utarbeidet en omfattende og grundig gjennomgang av retningslinjene en må forholde seg til i forbindelse med forskningsprosjekt (Elgesem&Jenssen,1999). I forhold til intervjuundersøkelse, som fremgår i denne studien, er det spesielt fire hovedområder en må være oppmerksomme på å ivareta. Disse områdene er: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale et al., 2012, p. 86). Kvale har tatt for seg hvert enkelt av disse områdene som jeg nedenfor vil utdype nærmere.

Informert samtykke forutsetter at deltakerne i undersøkelsen er klar over konsekvensene ved å delta. Samtykket skal i tillegg være frivillig, noe som innebærer at deltakerne kan trekke seg underveis i studien uten at dette får ytterligere konsekvenser for dem. All data om dem vil da bli slettet og utelukket fra studien. Hvor mye informasjon som skal gis i forkant, blir en avveining som tas etter prosjektets hensikt. Fullstendig informasjon i startfasen kan spolere undersøkelsens validitet. En etisk avveining blir derfor å tenke gjennom hvor mye informasjon som skal gis og når dette skal skje (Kvale et al., 2012, pp. 88-89).

Fortrolighet er avgjørende for at deltagerne skal kjenne seg trygge og ivaretatt ved å delta i prosjektet. Å informere om hvordan informasjonen som blir gitt blir lagret og publisert, samt at studien er meldt til NSD for godkjenning, vil være viktige elementer for å skape fortrolighet (Kvale et al., 2012, p. 92).

Konfidensialitet innebærer å anonymisere deltakere og steder, samt oppbevare informasjon og uttalelser unntatt offentlighet. Dette blir gjort for å beskytte deltakerne, og er et viktig etisk prinsipp. På den andre siden kan deltakerne oppleve at deres stemme blir ”usynlig” i saker hvor det er viktig for dem å bli sett og hørt. Likeens kan deres transkriberte uttalelser, eller forskerens analyse, være støtende å lese i etterkant, og kanskje også oppleves ”feil” av de som har deltatt (Kvale et al., 2012, p. 90).

Konsekvenser som kan oppstå underveis er vanskelig å forutsi da samhandling mellom mennesker i stor grad avhenger av hvilke mennesker som samhandler. Det er imidlertid viktig å sette seg godt inn i emnet, og være oppmerksomme på om noen av spørsmålene som stilles kan fremprovosere sensitive følelser hos deltakerne. Likeens hvor langt en er villig til å gå for å innhente nyttig informasjon. Som forsker er det viktig å holde seg til forskerrollen, og ikke la fortroligheten en skaper forveksles verken med et vennskapsforhold, eller en terapeutisk samtale. Den informasjonen en innhenter skal publiseres, og dette kan også få uheldige konsekvenser hvis deltakerne har åpnet seg utover hva de i ettertid hadde ønsket. Respekt for deltakernes integritet og sensitivitet under intervjuet er en god etisk tilnærming (Kvale et al., 2012, p. 91).

3.2.2. Forskerens rolle

I kvalitative studier er forskeren først og fremst sitt eget redskap, og treffer beslutninger på bakgrunn av sin egen forståelse og integritet. For å forberede seg på dette kan en i forkant kontekstualisere ved å tenke gjennom mulige resultat og utfall. En må likevel være oppmerksomme på at ens egen forforståelse kan forblinde en for ny kunnskap, og la situasjoner som oppstår tale for seg selv i den rette konteksten. Det stilles strenge vitenskapelige krav til forskeren om kontroll og validitet for å ivareta de etiske kravene i studien. Nøyaktighet ved fremstilling av resultater, og gjennomsiktighet i prosessen er forhold forskeren skal ivareta og fremlegge (Kvale et al., 2012, pp. 92-93).

3.3. Gjennomføring

Etter å ha søkt NSD om godkjenning og fått klarsignal til å gjennomføre undersøkelsen (vedlegg 1) kontaktet jeg først 2 barnehager i uke 9 og 10 som jeg visste hadde minoritetsspråklige på avdelingen. Jeg hadde med meg et skriv (vedlegg 2) og begge disse skulle kontakte meg på mail og telefon etter at de hadde konferert med de ansatte i barnehagen. Begge disse barnehagene var positive, og jeg fikk avtale om å komme for å intervju og observere i uken før og etter påske, henholdsvis uke 13 og 15. Jeg hadde ønsket å få unnagjort undersøkelsene før påske, men dette lot seg ikke gjøre fordi den ene barnehagen hadde stramt program og foreldresamtaler som skulle avholdes i denne perioden. Den tredje barnehagen var jeg mer usikker på, og jeg ble tipset av en barnehagestyrer om en barnehage hvor hun visste at det var flere minoritetsspråklige. Med denne henstillingen sendte jeg ut en mail til denne barnehagen hvor jeg la ved skrivet som forklarte hvem jeg var og hva undersøkelsen gikk ut på (vedlegg 2). Etter et par dager kontaktet jeg barnehagen. Styreren hadde fått mailen. Hun bekreftet at de hadde flere minoritetsspråklige, men ønsket ikke å delta på grunn av langvarig sykemelding blant personalet. Jeg kontaktet ytterligere 2 barnehager på mail, uten å få svar. Etter et par dager prøvde jeg å kontakte dem pr. telefon. Til den ene barnehagen ringte jeg flere ganger uten å komme gjennom på telefonen. Den siste barnehagen fikk jeg raskt kontakt med, og positiv tilbakemelding ettersom de hadde sett mailen jeg sendte i forkant. Her fikk jeg også avtale om intervju og observasjon i uke 13. Når undersøkelsen skulle avholdes, viste det seg imidlertid at det var sykdom blant personalet på en annen avdeling, og at det derfor ikke passet å observere denne dagen. Jeg fikk intervju styrer og pedagogisk leder, og ny avtale for observasjon i uke 15. Når undersøkelsen i den andre barnehagen skulle gjennomføres, var jeg selv preget av hodepine. Da jeg møtte opp som avtalt viste det seg at styrer var syk, og jeg fikk tilbud om å intervju assisterende styrer istedenfor,

eventuelt gjøre en ny avtale over påske, og komme tilbake da. Jeg valgte å gjennomføre intervjuet med assisterende styrer, som til vanlig var pedagogisk leder på småbarnsavdelingen. Hun hadde imidlertid lang erfaring i barnehagen med alle aldersinndelinger. I tillegg fikk jeg intervju pedagogisk leder på 3-6 års avdelingen, samt observere en språksamling hun hadde med 3 barn. I den siste barnehage fikk jeg før påske observere en generalprøve på et påskespill, som de skulle fremvise for foreldrene dagen etter. Dette i tillegg til en observasjon av en språksamling med et barn og en ekstraressurs i uken etter påske. Da fikk jeg også intervju styrer, og en annen førskolelærer som jobbet som i 80 % stilling som ekstraressurs for minoritetsbarn. Styrer mente at pedagogisk leder var presset på tid, samtidig som ekstraressursen hadde førstehåndskjennskap til minoritetene. Intervjuene hadde en tidsramme på 30-45 min. Lydopptak ble tatt med i-phone, og transkribert i Nvivo 10. Intervjusituasjonen ble skissert i etterkant. Observasjonene varte fra 30-50 min. Her ble det tatt notater som ble renskrevet i etterkant. De som stilte til intervju fikk hver sin konfekteske som takk for hjelpen.

3.4. Analyse

Corbin & Strauss (2008, i (Thagaard, 2013, p. 182) anbefaler noen retningslinjer for analyse som jeg vil benytte meg av her. For å fremheve meningsinnholdet i teksten vil jeg lage koder som er dekkende for de temaer som blir tatt opp i intervjuet. Etter at hvert intervju er kodet og tematisert vil jeg gi en skriftlig fremstilling av hver barnehage. Jeg vil bruke kategoriene i intervjuguiden for å svare på problemstillingen og de utdypende spørsmål. Problemstillingen og de utdypende spørsmål er som følger:

”Hvordan blir norsk vokabulartilegnelse for minoritetsspråklige barn vektlagt på en 3-6 års avdeling.”

1. ”Hvilken betydning har rammebetingelsene for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter,”

2. ”Hvordan kan en vite at barnet forstår begrepene i språket.”

Fremstillingen av analysen vil kanskje vise en sammenheng mellom de tilgjengelige rammene for den enkelte barnehage, og gjennomføringen av språkrelaterte aktiviteter. Kanskje får vi

også se en varierende bevissthet hos barnehagepersonell rundt barns språkforståelse, og eventuelle metoder de benytter seg av for å kartlegge denne. Områder hvor det finnes mange uttalelser, er viktige og representerer tyngden i analysen. Samtidig kan områder med få uttalelser også være viktige nettopp på grunn av sin taushet, som derfor bør undersøkes videre (Dalen, 2011, p. 69).

Ved å kategorisere, vil et stort råmateriale som en intervjuetekst er bli strukturert og redusert til et overkommelig materiale som er lettere å håndtere (Kvale et al., 2012, p. 210). Kvale viser til Giorgi (1975) som har utviklet en fenomenologisk basert meningsfortetting hvor analyse av et intervju består av trinn. Først tilegner man seg en forståelse av helheten ved å lese gjennom det transkriberte intervjuet fra begynnelse til slutt. Trinn to går ut på å at forskeren bestemmer seg for naturlige meningsenheter som uttrykkes og fremkommer i intervjuet. Det tredje trinnet er å tematisere intervjupersonenes uttalelser så objektivt som mulig. I fjerde trinn ses uttalelsene i sammenheng med undersøkelsens formål (jf. problemstilling med utdypende spørsmål). På det femte og siste trinnet blir den informasjonen som fremstår som viktigst, gjengitt deskriptivt av forskeren (Kvale et al., 2012, p. 212).

Jeg brukte Nvivo 10 til transskripsjon og analyse av datamaterialet. Å intervju er et fag som krever trening og kompetanse, og jeg var helt i startfasen her. Jeg forberedte meg ved å gjøre et testintervju, og med utgangspunkt i dette korrigerer emner og oppfølgingsspørsmål som skulle inngå i intervjuguiden. I etterkant lyttet jeg til båndet og var ærlig i vurderingen av meg selv (Dalen, 2011, p. 31).

3.5. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for hvilke metoder jeg har benyttet meg av i datainnsamlingen og hva som kjennetegner disse. Validitet og reliabilitet er gjennomgått, og kvalitetssikret for kvalitative studier etter Flyvbjerg sin artikkel, der han tar for seg fem vanlige misforståelser relatert til case-studie forskning. Ethiske avveininger relatert til kvalitativ forskning og intervjuundersøkelser kan sammenfattes i fire hovedpunkt som Kvale har forfattet og utdypet ytterligere, etter Den Nasjonale Forskningsetiske Komité (NESH). Disse områdene er: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Til sist har jeg redegjort for gjennomføringen og analysen, og i neste kapittel vil jeg presentere de innkomne data.

4.0. Presentasjon av data

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet som består av seks intervju og fire observasjoner gjort i tre forskjellige barnehager. Jeg vil presentere hver barnehage for seg, ettersom de er forskjellige med hensyn til bemanning, minoritetsspråklige på avdelingen og vektlegging av arbeidsmetoder. Den ene barnehagen er i en særstilling ved at den bare tar imot minoritetsspråklige barn. Barna får gå et år i denne barnehagen før de begynner i vanlig norsk barnehage. Ikke alle barn som kommer nye til landet får imidlertid innpass her, og det hender at minoritetsspråklige kan komme i norske barnehager uten å kunne noe norsk språk. Jeg har brukt en trinnvis analyse etter Giorgi (1975) som baseres på fem trinn i bearbeidelsen av materialet. Først har jeg lest gjennom intervjumaterialet i sin helhet. Deretter laget overskrifter hvor jeg har tematisert innholdet i intervjuene, for så å sortere informantens uttalelser under de ulike kategoriene i intervjuguiden. Videre har jeg sett på uttalelsene i lys av problemstilling og utdypede spørsmål, for til slutt å gi en deskriptiv fremstilling av materialet. Først vil jeg begynne med å redegjøre kort for min forforståelse.

4.1. Min forforståelse

Året som pedagogisk leder på en 3-6 års avdeling, forandret mye av min forforståelse til barnehagen som institusjon. Jeg har selv barn som jeg har oppdratt hjemme. I den tiden manglet det ikke på organiserte tilbud som kunne engasjere mor og barn på dagtid både i kirke, bydelshus og åpne barnehager. De senere årene har full barnehagedekning vært et slagord som er blitt en realitet, og nå er det få organiserte tilbud på dagtid for dem som ikke er i barnehagen. Satsingen som samfunnet har hatt på denne institusjonen har for min del bidratt til en oppfatning av barnehagen som et sted med kvalitet og trivsel. Et sted hvor barna blir sett for den de er og opparbeider seg god kompetanse gjennom lek og samling. Imidlertid ble denne oppfatningen erstattet av en ny forståelse etter året som pedagogisk leder, hvor jeg fikk erfare og kjenne på kroppen hverdagens realiteter. På mange måter ser jeg tilbake på et traumatisk år, hvor jeg til tross for å investere med hele meg, 100 % sitter igjen med opplevelsen av at det ikke var godt nok. Det som nok for meg fremsto som den største utfordringen var rammebetingelsene rundt voksentettheten på avdelingen. Når barnegruppen da i tillegg bestod av flere minoritetsspråklige, krevde dette ekstra ressurser i forhold til språk, forståelse, trygghet, omsorg og mye mer. Etter å ha tatt språkmodulene i spesialpedagogikk, ser jeg i ettertid at enkelte barn i barnegruppen, som jeg ledet, hadde trengt oppfølging av kanskje et uoppdaget språkproblem. Selv er jeg ikke førskolelærer, men førskolelærere er en

kompetanse barnehagene har i større eller mindre grad. Jeg har undret meg over at ingen av førskolelærerne på min tidligere arbeidsplass imøtekom mine refleksjoner av enkeltbarn.

Temaet for oppgaven er ”barnehagen som ordlæringsarena for minoritetsspråklige barn.” Min forforståelse er at mye er tilfeldig, og at gode intensjoner ofte blir offer for uforutsette hendelser. Med de rammebetingelsene som råder i barnehagene, hvor 3 voksne på 18 barn er standardbemanningen, har jeg vanskelig for å se for meg at norsk vokabulartilegnelse blir vektlagt spesielt i forhold til minoritetsbarn. Jeg håper og tror imidlertid ikke at min egen erfaring av dette fenomenet er den hele og fulle sannheten, men at variasjoner mellom barnehagene i forhold til ”hvordan norsk vokabulartilegnelse for minoritetsspråklige barn blir vektlagt på en 3-6 års avdeling,” vil påvirkes av antall barn, tilgjengelig personell og kompetansen til disse. Jeg tror rammebetingelsene har stor betydning for hvordan dette blir organisert og gjennomført, og tror undersøkelsen vil vise en sammenheng her. Derfor vil jeg med det første utdypende spørsmålet fokusere på de tilgjengelige rammene i barnehagene.

1. ”Hvilke betydning har rammebetingelsene for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter?”

Dette vil gi en innsikt i hvordan barnehager organiserer hverdagen med for eksempel tilgjengelig personell. Hva som settes på agendaen og hvor ofte dette blir gjennomført. Bevisstgjøringen rundt språkforståelse som en uavhengig faktor til god uttale, var for min del en ny kunnskap jeg har tilegnet meg i studiet. Forskning viser at dette er spesielt utfordrende med tanke på minoritetsbarn, som ikke har det samme erfaringsgrunnlaget som norske barn fordi de har vokst opp i et annet kultursystem og derfor har andre referanserammer. Forskning viser også at dette ikke er allmenn kunnskap hos pedagoger i barnehage og skole. Det andre utdypende spørsmålet:

2. ”Hvordan kan en vite at barnet forstår begrepene i språket?”

vil vise kunnskapen hos barnehagepersonell og deres eventuelle metode for å bli bevisst dette. Ved å belyse temaer som kultur, norske tradisjoner, foreldresamarbeid og inkludering, er dette områder som jeg tror er viktige for opparbeidelse av språkforståelse hos minoritetsbarn.

4.2. Analyseprosessen

Intervjuguiden består av fire hovedkategorier. De fire kategoriene er 1. Språkmiljøet i barnehagen. 2. Barns språkforståelse. 3. Rammebetingelser og 4. Foreldresamarbeid. Jeg begynte intervjuene med å informere om prosjektet mitt, takke for velvilligheten til å stille til intervju og opplyse om frivilligheten rundt å delta. Deretter ble i-telefonen gjort klar for opptak og vi var i gang. Jeg stilte spørsmål, var lyttende og bekreftet med hmm, og enkle kommentarer underveis. Under transkripsjonen har jeg blitt bevisst at det som er min svakhet samtidig har vært min styrke. På den ene siden syntes jeg at det var vanskelig å vite hva jeg skulle gå videre på, og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille underveis utenom de spørsmålene jeg allerede hadde tenkt ut. Dette gjorde at informantene fikk god tid til å snakke, og gjerne pauser også uten at jeg tok ordet annet enn å bekrefte det som var blitt sagt. Noe som resulterte i at de flere ganger kom meg i forkjøpet, og utdypet eller supplerte med relevant informasjon. Jeg tenkte underveis på hvordan jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål uten å legge svaret i munnen på informantene, og i etterkant ser jeg klarere hvordan jeg kunne spurt, og hva jeg skulle ha spurt om, for å få enda mer spisset informasjon. Samtidig var jeg glad for ikke å ha avbrutt, og jeg vet jo ikke utfallet av å ha gjort det annerledes. Jeg skulle gjennomføre et fenomenologisk intervju hvor jeg søkte etter informantenes opplevelse, erfaring og kunnskap. Hvert intervju tok mellom 30 og 45 minutt. Lydfilene ble overført til Nvivo 10 hvor intervjuene ble transkribert ordrett. Dette dataprogrammet gjør det mulig å synkroniserer lyd og tekst, slik at jeg i bearbeidelsen av teksten også kunne støtte meg til stemmene. Intervjuene ble transkribert på bokmål, og bare pausene underveis ble markert, med flere prikker (. . .) etter hverandre. Jeg opplevde ikke noe ubehag i noen av intervjuene. Alle var imøtekommende og samarbeidsvillige, og mitt inntrykk var at samtlige opptrådte naturlig, rolig og avslappet. Spørsmålene var ikke av en karakter som tilsynelatende ville provosere informantene, eller skape spente situasjoner. Det skjedde heller ikke, og jeg har derfor ikke vektlagt å beskrive inngående stemning eller kroppsspråk under hvert av intervjuene. Etter å ha hørt, og lest gjennom ett og ett intervju i sin helhet, ble de kodet i Nvivo 10. Jeg opprettet overskrifter av temaer ved siden av intervjuet, hvor jeg sorterte intervjuets innhold inn under de forskjellige temaer som ble belyst. Her begynte jeg med de fire kategoriene som dannet rammen rundt intervjuet, og endte opp med 16 ulike temaer innenfor disse. Mange av uttalelsene passet imidlertid inn under flere tema. Deretter opprettet jeg et dokument for hver barnehage, hvor temaene dannet overskrifter som samlet og strukturerte informantenes uttalelser. Dette gav meg en oversikt over hva styrer og pedagogisk leder i samme barnehage svarte på de ulike temaene. Videre

leste jeg gjennom sorteringen og markerte viktige uttalelser i forhold til kategoriene som skulle belyse oppgavens problemstilling. Jeg vil nå ta for meg en barnehage om gangen hvor jeg gjengir det mest sentrale for hver av barnehagene. I forlengelsen til hver barnehage vil jeg også gi en beskrivelse av observasjonen gjort i den aktuelle barnehagen. Hensikten med observasjonen er å få et innblikk i hvordan barnehagene jobber, og se på hva som vektlegges i den aktuelle samlingsstunden. Jeg vil gi en fyldig beskrivelse, hvor jeg i fortsettelsen kan bruke denne i analysen for å støtte opp om det som fremkommer i intervjuene. Barnehagene blir benevnt etter tallene 1, 2 og 3 etter rekkefølgen intervjuene fant sted. Informantene blir benevnt etter bokstavene A og B, hvor A refererer til barnehagens styrer og B til pedagogisk leder.

4.3. Intervju i barnehage 1.

Jeg møtte opp til avtalt tid og ble godt mottatt av annet personell som viste vei til kontoret til styrer. Begge intervjuene ble avholdt etter hverandre på pauserommet som lå uforstyrret i 2. etasje. Først med styrer og deretter med pedagogisk leder. Jeg begynte å spørre om språkmiljøet i barnehagen og her svarte begge at de nå syntes det var bra, og B poengterte at det nå var bedre enn før. Dette ble begrunnet med at barnehagen det siste halvannet året hadde vært med på et språkprosjekt i kommunen, hvor regelmessig oppfølging og veiledning av personalet ble gitt i form av både teori og praktiske øvelser blant alle ansatte. I tillegg hadde storavdelingene et pågående samarbeid med "Lesesenteret," i forhold til vrimelevene. Dette er noen store bøker som tar for seg de fire årstidene, og som er rike på detaljer og begreper. I utgangspunktet er dette samarbeidet spesielt rettet mot minoritetsspråklige, men nyttig for alle barn. B sa videre at bevisstgjøringen rundt bruken av språket hadde blitt større etter språktiltaket, og at alle ansatte nå var bevisste i forhold til å bruke språket i hverdagsaktiviteter ved å navngi ting. B: *Istedenfor å si: "kan du gi meg den," så er vi veldig bevisst på å si: "kan du gi meg koppen."* I tillegg har barnehagen språknivåadekvate språksamlinger med 4-5 barn i gruppen, som tar utgangspunkt i barnas behov og språknivå. A fortalte også at språktiltaket hadde økt bevisstheten rundt å trene på begreper, og hvordan de hadde fått hjelp til å lage temaplan hvor ord som trengte ekstra stimuli ble skrevet på en plan og hengt opp slik at alle voksne kunne se, og ta utgangspunkt i denne. I tillegg fortalte A at barnehagen lot seg inspirere av Reggio Emilia filosofi², som går ut på å bruke alle sansene og

² "Young children are encouraged to explore their environment and express themselves through all of their available "expressive, communicative, and cognitive languages" whether they be words, movement, drawing, painting, building, sculpture, shadow play, collage, dramatic play, or music..." (Edwards, 1998, p. 7)

ivareta alle barnas språk, ikke bare det muntlige. B fortalte også at avdelingen var veldig godt tilpasset med piktogrammer og mye visuelt. For eksempel så hadde de ryddekort med bilder av hva de skulle rydde. Det var også en bevisstgjøring blant de største barna om at noen av minoritetsbarna ikke forsto norsk og at de måtte bruke andre metoder for å kommunisere med dem. Som eksempel kunne barna vise melkekartongen samtidig som de tydelig gjentok flere ganger for barnet som ikke forstod: ”MELK,...VIL DU HA MELK, MELK...” Denne tilnærmingen kunne barna vise i flere situasjoner.

Avdelingen hadde syv minoritetsbarn, men også en assistent fra Somalia og en pedagogisk leder fra Polen. B kunne fortelle at hele barnegruppen kunne synge sanger både på polsk og somali som en følge av dette. De kunne også lære enkle ting på disse språkene, som å telle, og barna fra opprinnelseslandene lo høylytt når uttalen ikke ble perfekt fra deres norske venner, og kunne si: ”nei, nei, nei, du sa feil,” rollene ble byttet. En utfordring B fortalte om var fire minoritetsgutter som snakket samme morsmål på avdelingen. Disse var gode venner, også på fritiden, og valgte hverandre i leken i barnehagen. Når disse var sammen snakket de sitt morsmål, og det var vanskelig for andre barn å være med i leken. De var flinke på sitt morsmål, men det at de bare valgte hverandre, gjorde at det gikk ut over norsken. A viste også til denne problematikken med å si: *”Det som kan være litt utfordrende er at vi har flere av en gruppe. Så er det en del av de ungene som søker hverandre, og bare bruker morsmålet, og det er jo viktig, men det er jo viktig å lære norsk.”* Hun sa videre: *”...vi kan av og til høre denne, selv om de har gått flere år i barnehagen så hører vi denne gebrokne, sant, ...og det er ikke så rart hvis du går med dine egne mest i barnehagen, og bare er i det miljøet hjemme.”* For å bekjempe denne tendensen ble det laget grupper hvor disse barna ble fordelt på forskjellige grupper.

Både A og B vektla inkludering og erfaring som viktige element for språklæringen. B fortalte om minoritetsbarna som likte godt å være med på matlaging og all læringen dette bestod i ved at språk, opplevelse og erfaring gikk hånd i hånd. I tillegg var de da få barn og en voksen, noe som gjorde at den enkelte fikk større oppmerksomhet. Disse matlagingsgruppene var en gang i uka og gikk etter tur for alle barna på avdelingen. Hvorvidt barna forstod innholdet i begrepene eller bare brukte dem, var for A et velkjent fenomen, som hun mente at det var viktig å følge opp. Imidlertid hadde de ingen rutiner for å kvalitetssikre dette, annet enn å vektlegge betydningen av erfaring i sammen med språklæringen. A: *”Det er jo opplevelser som er grunnlaget for det. Og på en måte kjenne til, hva inneholder begrepene.”* A var heller

ikke for all denne testingen og syntes ikke de metodene som fantes egnet seg til formålet. A: *”Jeg er ikke så veldig glad i sånn tester for å være ærlig. Sånn kartlegging. Jeg synes det er å sette litt for mye i boks, men noen ganger kan det være nyttig.”* *”Den finnes jo, den der berømmelige TRAS, språkkartlegging, den er jo ikke så veldig god for fremmedspråklige, men den er nå der. Hvis du bruker den med vett og ser...så har vi en sånn gammel en som heter Askeladden, som er og litt sånn, ...den er litt avleggs for der er jo ting som mange unger ikke vet hva de ulike begrepene er, for det er gamle ting.”*

B hadde ikke tenkt over dette med uttale kontra forståelse, og kunne heller ikke si om de hadde noen spesielle rutiner for å sikre dette. Hun mente at barna viste om de forstod på måten de responderte på. B *”Jeg ser at når de ikke forstår så snakker de ikke. De vi har er veldig tydelige på det, ”det forstod jeg ikke,” sant....Så,... den var vanskelig den...”* I forhold til språkkompetanse og atferd kunne begge se en sammenheng her, ved at barn som har språkvansker, eller minoriteter som ikke forstår i større grad utviser frustrasjon, aggresjon eller taushet. B: *”De starter gjerne et samspill, men så detter de litt ut av det, og så blir det litt sånn mer parallell lek.”*

Jeg hadde også en kategori med foreldresamarbeid og her under blir temaer om språkbariærer, kultur, morsmål, og norske tradisjoner vektlagt. Både A og B syntes det var viktige å bli kjent med foreldrene, og en måte dette ble gjort på var konseptet ”min bok” som barna fikk med seg hjem. Her kunne foreldrene skrive og lime inn bilder som de selv ville dele med dem i barnehagen. I tillegg skulle de fylle ut et skjema hvor de svarte på spørsmål som gav informasjon. I forhold til foreldre som kunne lite norsk benyttet B seg av hjemmesidene til Johannes Læringssenter hvor en kan få tilgang til forskjellig informasjon på mange språk. Eksempel på informasjon som finnes er blant annet hva en norsk barnehage er, og hvilke klær barnet bør ha med seg for å nevne noe. Noen av barna kan det søkes morsmålstrener for, og dette ble anbefalt, men ikke alltid ønsket av foreldrene. Morsmålstrener er en ekstra ressurs 3-4 timer i uka. Det kan også være en utfordring å få foreldre til å komme på foreldremøter. Her spiller kulturen inn, ved at mange oppfatter at noe er galt hvis de blir innbudt til et slikt møte. Da gjelder det i følge A: *”og forklare at det dreier seg om samarbeid med barnet ditt.”* Å ha personal som snakker samme språk som minoritetene er en stor hjelp, men i andre tilfeller er barnehagen avhengig av tolk. Dette byr også på utfordringer. På den ene siden er det ikke alltid foreldre er villige til å ha tolk, og samtidig er noen kulturer preget av at du skal opptre positivt og helst ikke si nei. A sier det slik: *”Jeg har opplevd flere ganger ”god dag mann*

økseskaft” når det kommer til stykke. For mange har en kultur at du skal helst ikke si for mye nei, så sier de ja, og så har de egentlig ikke forstått noen ting.” Vanskelig var det også i tilfeller hvor det viste seg at minoritetsbarna trengte ekstra hjelp. A. ”Når de skal koble inn PPT, barnevern, eventuelt BUP, altså sånne andre distanser. Det er jo varierende hva folk forbinder med det. Så det er ganske utfordrende.” Foreldrene blir imidlertid anbefalt å lese for barna på sitt morsmål, og oppfordret til å delta på norske tradisjoner som utspiller seg i barnehagen.

Til påske så skulle de ha tradisjonell påskefrokost, og de som ville kunne få være med på påskevandring i kirka. Både A og B syntes det var viktig at barna fikk bli kjent med den norske kulturarven. A opplever noen ganger at foreldre reserverer seg og at de ved å forklare noen ganger når frem, andre ganger ikke. De norske kristne tradisjonene blir tilpasset for å passe alle. På den ene siden sier A: *”Være tydelig på hva vi står for, eh og da mener ikke jeg at dette er det eneste rette, ikke sånn, men at vi må.Det har jo vist seg at mange utlendinger sier, vi er så ulne. Altså, jeg tror ikke egentlig vi vet hva vi står for.”* På den andre siden sier hun A: *”Men hvis du samtidig klarer å vise at du er raus og forståelsesfull for at noen andre forbinder noe annet med dette her, det er helt greit. Og at vi på en måte har det vi har felles. Påskefrokost for foreldrene for eksempel, ...det er jo ikke påske annet enn, det er vår, det er egg, det er blomster, altså nytt liv på en måte da, en bit av det du kan tolke som du vil for å si det sånn. Men det er jo ok for alle, en fin tid.”* B mente at det var viktig at barna får erfare, se og lære hvordan ting er i den norske kulturen. Hun opplevde heller ikke at foreldre reserverte seg i forhold til norske tradisjoner men poengterte: B: *...”Vi er veldig forsiktige, sant, vi skal ikke forkynne noe..”* A syntes det var spennende å lære andre kulturer å kjenne. A: *”Jeg har lyst til å dra foreldre enda mer inn i det på en måte, med å fortelle om sin egen kultur. Sånn dette med å markere andre høytider for eksempel, det...kan vi godt gjøre litt mer av.”*

Når vi snakket om rammebetingelsene hadde denne barnehagen standardbemanning til tross for mange minoritetsbarn. I tillegg kunne de søke morsmålstrener for enkelte grupper. Det at de hadde erfaring med minoritetsspråklige gjennom flere år, mente A var av betydning for hvordan de tenkte og organiserte hverdagen. Hun syntes personalet var flinke i det de gjorde, men var tydelig på at hverdagen var hektisk og at de kunne gjort mange ting bedre med mer kompetanse. A: *...”folk i seg selv er ikke nødvendigvis en haug med folk, ...altså det er viktig at folk har en del kompetanse. Jeg kunne tenkt meg mer pedagoger i barnehagen, ideelt sett.”*

B kunne fortelle at barnegruppen på 18 barn, i tillegg til tre faste voksne, hadde to ekstra ressurser den ene tre og den andre fire dager i uka. I tillegg kom en morsmålstrener til avdelingen 4 timer hver uke. Hun ønsket enda flere voksne, for som hun sa: B: *"Det er en tøff barnegruppe vi har. Vi er 18 barn, men for all del, vi skulle ønsket at vi av og til hadde flere hender. Sånn helt ideelt så kunne jeg godt tenke meg å ha en voksen på tre barn da, men det er ikke, det er bare drømmen. Da har du bedre mulighet for å jobbe med mindre grupper, sant...Da står du litt mer fri til å planlegge andre aktiviteter utenfor porten, sant. Ja det hadde vært helt perfekt med en voksen på tre barn, ja. Men nå er vi en på seks, ...det går, ..hmm.. men da går du hjem og så vet du at, ok, jeg har ikke vært nok med han i dag, og jeg har ikke vært nok med han i dag. Jeg har sett de, men jeg har ikke gjort det jeg skulle ønsket, for at andre ting har skjedd."*

4.3.1. Observasjon i barnehage 1

Etter avtale møtte jeg opp 14.04.15 for å observere en tilrettelagt språksamling hvor minoritetsbarn deltok. Da jeg kom satt to barn sammen med pedagogisk leder og formet playdo. Det var ikke andre barn på avdelingen akkurat da, men når playdoen var ryddet og samlingen skulle begynne, kom enda to barn for å være med. Pedagogisk leder fortalte at det egentlig skulle vært åtte barn i samlingen denne dagen, men at det bare var fire av dem som var tilstede. Samlingen foregikk i garderoben som var en åpen kvadratisk del i enden av avdelingen, og gikk i ett med denne. Barna satt på gulvet i en halvsirkel rundt pedagogisk leder. Et femte barn kom med midtveis i samlingen. Barna var alle minoritetspråklige med forskjellig morsmål. De var i forskjellig alder og på forskjellig nivå i sin norskkompetanse. Herunder følger en punktvis fremstilling av observasjonen:

Språksamlingen begynner med å synge Hei, hei, hei, jeg heter,....hei, hei, hei, hva heter du...og hvert barn skal etter tur si navnet sitt. Etterpå blir barna telt, og de snakker om hvor mange voksne, gutter og jenter det er.

Ped-leder tar frem en perm med bilder som illustrerer sangen skom, skom skomakermann, og de synger denne samtidig som ped-leder blar om sidene med illustrasjoner som passer til teksten. Ved veien lå et hus.....mann.....kone.....sønn.....hund.... lus....

Deretter tar ped-leder frem frukt og grønnsaker som alle får se, ta, og smake på.

Hva er dette? Banan, eple, appelsin, paprika, tomat, sitron, eple, agurk, druer, vårløk og potet. Eple blir i tillegg navngitt på polsk og persisk av de barna som kan det. Etterpå teller de 11 forskjellige "ting", som de snakker om og repeterte hva heter.

Ped-leder tar så frem en malt pappeske med åpning bak og to uthulte øyne i front. Så legger hun en og en ting inni esken, som barna etter tur skal identifisere ved å kjenne på dem gjennom de uthulte øynene i esken. Mange av dem tar tingen helt ut for å se. Ped-leder hjelper med å navngi.

Hun sier, hva farge er sitronen? Den er gul, se...lik farge som bananen. Tomaten er kald, og alle får kjenne på den kalde tomaten.

Potet benevnes på polsk, og ped-leder spør barna om de vet hva den heter på tyrkisk og persisk?

Så snakker ped-leder om hva som er frukt og hva som er grønnsaker. Barna hjelper til, og frukt og grønnsaker blir sortert på hver sin side. Etterpå teller to av barna hvor mange frukter og hvor mange grønnsaker.

Ped-leder henter en kniv og deler opp frukten og grønnsakene en for en slik at barna får smake.

Sitronen blir delt i to og hun spør hva som er inni. Jo, det er en stein. Barna smaker på sitronen. Var den god, var den sur eller søt.

Ped-leder deler paprikaen, og de ser at også her er det stein inni.

Barna får velge en siste ting å smake på. De velger appelsin og eple. De ser på appelsinene og sitronen at de er nesten like bare forskjellig farge. De heter sitrusfrukt.

Ped-leder deler så eple, og ser at også her er det stein. Hun legger de forskjellige steinene på gulvet så barna kan se.

Et annet personal kommer forbi. En gutt spør, "hva skal du?" Hun svarer at hun skal ut, men "hva gjør du." "Jeg smaker på frukt og grønnsaker, vil du smake?"

De viser henne steinene og hun sier at det er frø. "Vi kaller det frø og stein," sier hun før hun går.

Barna får enda mer druer, og hjelper å rydde opp før de går ut.

Under observasjonen av samlingen som tok ca. 40 minutter, satt jeg på benken i garderoben bak barna og tok notater underveis. En av guttene snudde seg og så på meg noen ganger. Det var han som var ivrigst, og kunne mest. Ped-leder brukte hendene noen ganger for å hindre at barna skulle flytte på seg, eller ta noe av frukten som "lå på vent". De var oppmerksomme på ped-leder, og samtidig yre av liv. Jeg tenkte at hun var god som gjennomførte denne økten alene med barna. Hun skulle være oppmerksom på alle fem og samtidig gjennomføre opplegget sitt, med 10 ivrige hender og fem urolige kropper å forholde seg til.

Jeg spurte hvor ofte de hadde slike samlinger. Til det svarte ped-leder at de prøvde å ha det en gang i uka. Da ble alle barna på avdelingen inndelt i grupper etter språknivå, og forskjellig personal trente med de ulike gruppene. Gjennom observasjonen ble jeg gitt et eksempel på hvordan denne barnehagen organiserer og gjennomfører en språksamling. I den videre bearbeidelsen av analysen vil jeg se denne praksisen sammen med intervjuene.

4.4. Intervju i barnehage 2

Jeg møtte opp som avtalt, for å intervju styrer og pedagogisk leder på en 3-6 års avdeling, samt observere en språksamling. Det første som møtte meg var informasjon om at styrer var syk og at jeg kunne få intervju assisterende styrer isteden, eventuelt ta kontakt over påske for ny avtale. Jeg takket ja til tilbudet om å intervju assisterende styrer, som det viste seg for tiden jobbet på småbarnsavdelingen, men hadde lang fartstid i barnehagen på forskjellige avdelinger. Vi ble enige om at jeg først skulle observere en språksamling, deretter intervju assisterende styrer, og til sist pedagogisk leder. Begge intervjuene ble avholdt på kontoret til styrer som lå rett innenfor avdelingen. Til tider hørtes en del bråk fra barna på avdelingen, men dette lot vi oss ikke distrahere av, og det ble heller ikke noe problem i forhold til lydopptaket hvor i-phone ble brukt. Assisterende styrer blir i fortsettelsen referert til som A,

og pedagogisk leder som B. Begge intervjuene begynte med at jeg takket for velvilligheten, informerte om hensikten min, og frivilligheten til å delta. Jeg brukte intervjuguiden til å sikre at alle temaer innenfor de tre kategoriene ble belyst. Denne barnehagen skiller seg fra de andre to ved at det er en barnehage spesielt for minoritetsspråklige barn, og hvor disse går her ca. et år før de blir integrert i barnehager i nærmiljøet sitt. I tillegg er flere ansatte blant personalet minoriteter som behersker flere språk. Både A og B var imidlertid etnisk norske, og jeg så også flere etnisk norske blant personalet. Blant barna var det mange nasjoner representert, og noen av dem hadde foreldre fra hver sitt hjemland, og omgikk flere språk.

Rammebetingelsene her var bedre enn i vanlig norske barnehager. På småbarnsavdelingen var de 7 barn på 3 voksne og på 3-6 års avdelingen inntil 14 barn på 3 voksne. Her var de imidlertid for tiden 8 barn og 2 faste voksne. Per avdeling skal det være 2 pedagoger og en assistent ved full gruppe. I tillegg kan det være morsmålsassistenter og voksne elever som har språkpraksis. Disse snakker noen ganger samme språk som noen av barna, men det er tilfeldig, og de blir heller ikke gitt noe ansvar utover at de representerer personer med ”hender og et ekstra fang.” Morsmålstreneren var for tiden to og en halv dag på avdelingen. Dette var ekstraordinært som følge av en krevende barnegruppe. De fysiske utformingene var i følge B kummerlige, ved at avdelingen for tiden oppholdt seg på et felles kjøkken, men dette var midlertidig. Som en følge av de fysiske rammene hadde barnehagen sin egen buss som de brukte fast to dager i uka. Da reiste de på kortere eller lenger turer, slik at barna skulle få bli kjent i nærområdet og med den norske kulturen.

På spørsmål om språkmiljøet i barnehagen svarte B som tidligere hadde jobbet mange år i en vanlig norsk barnehage: B: *”...jeg merker jo at det er stor forskjell,.....men det er også på grunn av at det er mye personal som ikke er norsk,....det er stort rom for mange morsmål.”* Videre fortalte hun at de jobbet med språket hele dagen i forskjellige situasjoner. Strukturert språkarbeid i grupper hadde de ikke fått til å fungere før nå i vår. Vanlige barnehager begynner i august med førskolegruppe, men det nyttet ikke for som hun sa, B: *”..for de som kommer her, det kreves så mye annet også av de enn bare språk, at de bruker veldig mye energi og tid på å falle til ro, på en måte.”* Nå er de imidlertid i gang med strukturerte språkgrupper, og førskolegruppe for femåringene, hvor de voksne deler barna mellom seg. De snakker norsk til barna på avdelingen, men hvis flere av barna har samme morsmål bruker barna dette når de kommuniserer med hverandre. Jeg lurte på hvordan dette påvirket inkludering i barnegruppen, men dette løste seg ved at norsk var det felles

kommunikasjonsspråket som alle måtte lære for å kommunisere med hverandre. Etterhvert som de ble kjent og lærte norsk så jevnet dette seg ut. De var oppmerksomme på å benevne ting gjennom dagen. Ved bordet snakket de om maten og det å sende forskjellige ting til hverandre, og under leken snakket de om hva de holdt på med. Morsmålsassistent eller andre leste gjerne for dem på morsmålet, bøker som de lånte eller lastet ned fra internett, for senere å lese den samme fortellingen flere ganger på norsk.

På spørsmål om hvilken arena barna lærte mest norsk, fremholdt B turene som veldig sentrale.

B: *”..og de opplevelsene vi får på de turene er noe vi kan snakke om etterpå.....vi prøver å gi de noen av de opplevelsene som de andre barna i byen har.....og det er jo god språklæring og god kulturopplæring.”* A snakket også om viktigheten av gode samtaler om felles erfaringer, og utfordringene en møter ved ikke å ha samme referansesystem. A: *”Hvis Ole kommer og snakker om et teaterstykke han var på i går eller noe sånt, så er det så mye lettere å følge det opp, enn når noen snakker om en Newroz fest, og vi ikke har peiling på hva en Newroz fest er.”* Nå hadde imidlertid de ansatte i senere tid fått delta på en Newroz fest en helg, noe som A fremmet betydningen av på denne måten: A: *”Newroz har vært et ord, et begrep som har hatt litt innhold, men nå etter å ha vært på en fest og sett hvordan kurdere feirer, så er jo det begrepet utvidet på hele avdelingen.”* Videre fremholdt A viktigheten av å jobbe kontinuerlig med språket. A: *”Nei, jeg tenker at språk kommer ikke av seg selv. Vi må jobbe iherdig med det hele tiden, på alle arenaer vi kan og være mer våkne, og plukke opp det ungene sier og respondere på det. Videreutvikle det i forhold til samtale, i forhold til sang, i forhold til å kunne gå inn og støtte opp om lek, og i forhold til bøker. Det å kunne bruke konkrete ting for å få frem forståelse.”*

Jeg spurte om hvordan de kunne vite at barna forstod innholdet i begrepene. Dette var en kjent problemstilling hvor en lett kunne la seg lure. A kom med eksempler hvor barn lærer fort, og hvor handlingene fulgte som et resultat av rutine. A: *”De vet at etter håndvask kommer måltid, og sånn og sånn og sånn. Men de kan lure oss på det, og da blir det viktig å ta ”vaske” inn i en ny kontekst sånn at de møter ord i mange sammenhenger. Og at en stol er ikke bare denne stolen, men det er en lenestol, en pinnestol og mange andre stoler. Og etter hvert kan de kanskje, må de store eksponeres for at ”stol på meg” er noe helt annet enn en stol.”* Måten de kartla på var å gå rundt med en notisbok og notere det som de observerte at barna kunne. Med denne kunnskapen tok de utgangspunkt i disse ordene og utvidet bruksområdet ved å bruke dem i nye sammenhenger.

Barnehagens syn på språklæring er inspirert av Magne Nyborg³ sin teori om grunnleggende begreper. Han fremholder 21 begrepssystemer som er grunnleggende for å forstå verden ut i fra. For eksempel kunne de jobbe lenge med fargen ”rød” og først når ungene kunne denne, og brukte den selv i naturlige sammenhenger, tok de for seg en ny farge. Det viste seg at de andre fargene da gikk mye fortere å lære. Så kunne de gå videre på former, stillinger, og frukter, hvor de bevisst overdrev bruken av begrepene en tid. A: *”Vi overdriver mye bruken av overbegreper, for det er noe de sliter med senere. I begynnelsen sa vi gjerne, bananfrukt, eplefrukt og appelsinfrukt.... Og vi prøver å bruke de begrepene når vi snakker. Det gir et veldig tydelig språk til ungene at vi ikke sier ”den grønne bilen” men ”bilen med grønn farge” og så videre. Så bruker vi ”firkantet form” i stede for ”den firkantede formen.”* A fortalte videre at for å hele tiden bli minnet om viktigheten med begrepsbruken hadde avdelingen små huskelapper hengende, spesielt for personalet.

Foreldresamarbeidet foregikk mye som i andre barnehager i følge A, men var tettere og ble fremholdt som nesten like viktig som arbeidet med barna. Mange av foreldrene manglet kjennskap til institusjoner som barnehager fra før, og trengte derfor å bli trygge på det. Som regel ble det brukt tolk i foreldresamarbeidet, men også mye bilder, konkreter og visualisering, og lite skrevet informasjon, for det var mange analfabeter blant foreldrene. For eksempel så hadde A en del utlånstøy, og en veske med forskjellige ting inne på avdelingen. A: *”Hvis de spør om noe så kan vi dra opp og vise litt, ull og milo og ullsymboler og vask og sånn..”*

Barnehagen arrangerte også noe de kalte familielære, som pågikk gruppevis med hele familier 2-3 timer på ettermiddagen, to dager i uka i 10 uker. Den ene av dagene benyttet de seg av bussen og reiste på turer i nærområdet slik at familiene kunne bli litt kjent, og ta i vei på egenhånd senere. Det kunne være til Ikea, en badestrand, museum og så videre. To pedagoger pleide å delta på disse turene. Den andre dagen var det samling innendørs og da gjennomgikk de forskjellige tema. Det kunne være klær, hvor de viste og forklarte om både bruk og vask. Norsk bursdagsfeiring hvor de laget langpannesjokoladekake og viste detaljene som inngikk i en norsk bursdagsfeiring, som blant annet ballonger, innbydelser og hva som var vanlig å gi i gave. Tannpleier hadde også deltatt og snakket om tannhelse. Den norske kulturen ble også

³ *”Læring, begrepslæring, begrepsundervisning.”* (Nyborg, 1978).

løftet frem i forhold til at det er vanlig at både mor og far engasjerer seg og følger barna her i landet.

Tre arrangementer ble feiret i løpet av året. Id fest, jul og gjensynsfest etter at barna hadde sluttet. I tillegg til de tre ordinære foreldresamtalene kan foreldre ta opp ting underveis, og barnehagen er også med i prosessen med å formidle ny barnehage og være med på besøk til denne. B som tidligere har lang fartstid fra vanlig norsk barnehage sier det slik: B ” *..en har mye mer samarbeid med de foreldrene enn i en vanlig norsk barnehage. Det har en fordi du må snakke mye med de. Og vi har flere foreldresamtaler og, for å ta opp ting underveis.....og det er jo noe med flerspråklige barn, altså familien rundt. Det å ta vare på, ta imot. For de kjenner jo ikke barnehagelivet...de foreldrene.* ”

På spørsmål om hvordan den norske kulturarven ble formidlet i forhold til høytidene våre sa A: ”*Vi har kanskje hatt litt flaks med at ofte kommer den muslimske tradisjonen først, sånn at når vi tar del i det, så er det lettere å ta del i vårt og. Og noen sier kanskje nei, men så snakker vi om at hvis vi skal utøve toleranse så må vi våge å gå litt inn i hverandre sine ting og.* ” Imidlertid så formidler de ikke innholdet i de norske tradisjonene utover at de lager pynt til påske, og har nissefest og baker pepperkaker til jul. A sier det slik: ”*påske har vi ikke gjort noe med, ...det er ikke mye Jesus her nei,men vi har gått i kirka med de, gjerne en del ganger for å vise at der går de kristne. Muslimene går i moske, vi har vært i moske og...men vi har en nissefest og nisse...* ”

På avdelingen til A blir landet som barna kommer fra synliggjort litt i form av alfabet på forskjellig språk og litt klær og gjenstander. A var imidlertid mer opptatt av at mennesker er forskjellige og unike uavhengig av hvor de kommer fra og at vi derfor alle representerer ”vår egen kultur,” som det er viktig å blir oppmerksom på i forhold til enkeltbarn for å møte dem med respekt og anerkjennelse. Hun sier blant annet: A: ”*..hvis vi skal identitetsbekrefte et barn, så kan det jo være helt andre ting enn det vi ser på som sånn typisk kulturutslag og, som er viktig for et barn. Jeg tenker det er viktig å tenke at alle barn er unike.....Hvis jeg kom til Burma og ble fremhevet med brunost som jeg ikke liker og hardingfele som jeg ikke har noe forhold til, sant, at vi kan lett gå i sånne....vi kan tro hva som fremhever de, men for å vite det så må vi jo spørre. Du må kjenne hvert enkelt barn hvis du skal få vist frem kulturen til alle barn.* ” B gjorde det litt annerledes på sin 3-6 års avdeling ved at hun fokuserte på landene som var representert i barnegruppa. B: ”*Da kan vi vise bilder, eller invitere mor eller far til å*

komme og fortelle litt om landet sitt. Og de kan ha med klær eller ting fra landet sitt. Så hvis de vil kan de ha med litt mat, så vi kan spise lunsjen sammen.” B var også opptatt av at kulturene kunne sprike veldig innenfor et og samme land. B: ”Ja altså, forskjellig kultur, det er altså selv om de kommer fra samme land kan de ha forskjellig kultur, og det merkes....Om du kommer fra Syria så er ikke alle familier i Syria like. De har forskjellige holdninger og verdier de og, og det merkes godt.”

4.4.1. Observasjon i barnehage 2

Pedagogisk leder tok med seg tre barn inn i et grupperom for å ha språktrening med dem. Rommet var avlangt med dør i begge ender. Det kunne minne om en gang som ble benyttet til lagerrom hvor den ene langveggen var dekket med skyvedører. Pedagogisk leder og barna satt på hver sin side rundt et lite firkantet bord. Jeg satt litt i bakgrunnen og observerte og noterte. Nedenfor følger nå en punktvis fremstilling av observasjonen:

Pedagogisk leder finner frem en bok de ikke har brukt før. En ny bildebok: "Byggmester Bob" og leser denne for barna. Underveis i fortellingen blir tre ord forklart spesielt: Disse ordene er: grus, tapet og dyktig. Etter å ha lest boka i sin helhet blir den gjennomgått på nytt, men nå med spørsmål til innholdet som barna skal svare på. Barna viser varierende engasjement og språkkompetanse. Pedagogen henvender seg til barna etter tur, men spesielt ett av barna er veldig engasjert og motivert for å svare, og tar gjerne ordet før de andre, selv når det ikke er hans tur.

Pedagogisk leder finner frem en koffert med forskjellig verktøy. Innholdet i kofferten blir utforsket og lekt med, forklart bruken av og navngitt i ca. 20 min. Guttene snakker underveis, jenta sier ingenting, men hun er veldig opptatt av å skru, og pedagogisk leder viser og forklarer henne flere ganger at hun må skru andre veien for å få det til. Hun klarer det til slutt, men snakker nesten ingenting.

Pedagogisk leder finner frem et memory-spill om kjøretøy. Etter hvert som barna snur brikkene skal de navngi kjøretøyene. Det er vanskelig for dem å uttale navnene rett. Den ivrige gutten svarer gjerne på vegne av de andre. Han har også best uttale. Hvis barna klarer å få "et par" like kjøretøy på sin omgang får de prøve en ekstra gang før det er nestemann sin tur. (Spilltiden var ca. 20 minutter.)

Barna hadde gått i barnehagen siden august. De snakket forskjellig morsmål, og det var stor forskjell på norskkompetansen. Alle satt på stolene sine, og fulgte med hele tiden. Det virket på meg som at de syntes det var kjekt. Observasjonen har gitt meg et eksempel på hvordan denne barnehagen gjennomfører en språksamling, og jeg vil se denne praksisen sammen med intervjuet i den videre bearbeidelsen av analysen.

4.5. Intervju i barnehage 3.

Jeg møtte opp som avtalt for først å intervjuer førskolelæreren som jobbet som ekstraressurs på avdelingen, og deretter styrer i barnehagen. Intervjuene ble gjennomført i en peisestue barnehagen hadde tilgang til. Under det første intervjuet ble det en del støy fra barn som oppholdt seg i gangen, men dette lot vi oss ikke distrahere av, og det kom heldigvis i bakgrunnen av opptaket og gjorde derfor ingen skade. I fortsettelsen blir styrer referert til som A, og ekstraressursen som B. Ekstraressursen var ansatt 80 % stilling og var mye sammen med minoritetsbarna. Det var også en annen ekstraressurs på denne avdelingen, noe som gjorde at de for tiden hadde en bedre voksentetthet enn hva rammene skulle tilsi, med 5 voksne på 18 barn. B fortalte at det tok ca. tre måneder fra det ble søkt om ekstra ressurser og til de ble innvilget, og at perioden mellom var krevende. De var imidlertid aldri fem voksne på en gang, for pedagogisk leder hadde en del møter og planlegging som gjorde at hun var andre plasser. I tillegg ble ressursene fordelt på hele barnehagen ved for eksempel sykdom blant personalet, noe som også kunne bidra til redusert voksentetthet på avdelingen. A var tydelig på at det skulle vært større voksentetthet i barnehagene enn hva rammene kalkulerte med. A: *"På 18 store barn er minimum fire. Da er det mer mulighet for å dele inn i smågrupper, sant. En vet jo at det er det som fungerer best, sant, med mindre grupper."* Samtidig måtte de jo forholde seg til de rammene som var, og ved at de hadde ekstraressurser og morsmålstrener som kom innimellom ble det mulig å lage mindre grupper, noe som også kom minoritetsbarna til gode.

På spørsmål om hvordan de opplevde språkmiljøet i barnehagen var de begge godt fornøyd med dette. De fortalte at barnehagen for tre-fire år siden hadde gått igjennom et språkprosjekt med kommunen, med ukentlig veiledning i barnehagen i en to års periode i forbindelse med dette. Dette var en lærerik og bevisstgjørende periode for barnehagen og B sier: *"det var en veldig god læring synes jeg, og jeg tror veldig mange av de som var i den prosessen fikk mye med seg. Men klart det kommer nye inn hele veien og da må du på en måte prøve å vise dem*

videre, hvordan du skal gjøre det.” A forteller imidlertid at bevisstheten språktiltaket skapte hos personalet, veiledningen underveis, og mange års erfaring med minoritetspråklige, har dannet et grunnlag som ligger i bunn i måten språkarbeidet utarter seg på. Under språktiltaket lærte de ulike måter å bruke språket på for å forberede til en god lesestart.

Jørgen Frost⁴ sin metode ligger til grunn for språkopplæringen og tilpasses barnas alder og nivå. B: *”Lyting, rim og regler bruker vi mye. Og det her med å lytte ut lyder, for eksempel begynnelsen på lydene på ord. Klappe stavelser, og bruke nøkkelord.”* Hver måned skifter de tema, og da skiftes også nøkkelordene ut og blir skrevet på månedsplanen, Disse er sentrale i forhold til månedens tema og visualisert i form av bilder og bokstaver. For barna som har språkproblemer, og derfor ekstra ressurser knyttet opp mot seg, blir disse tatt ut i grupper og får ekstra gjennomgang av nøkkelordene før de blir presentert i samlingsstund.

Minoritetsbarna blir gjerne også med på disse gruppene og får på den måten en ekstra gjennomgang av betydningen av ordene. B forteller at de foretrekker å jobbe med språkstimulering i grupper med 4-5 barn om gangen. B: *”Å være i små grupper er veldig bra for læring, at det ikke blir så mange ting som avleder de.”* B tar også ofte enkeltbarn ut for å øve, og da varierer det hvor mange som kan være med. B: *”Noen kan bare ha med seg ett barn, mens andre kan ha med seg to,så du må på en måte hele tiden ha fokus på hvor mange de kan ha med seg, og hvem det er lurt. At de kan samarbeide godt sammen.”* På spørsmål om barna likte å bli med ut svarte B: *”Ja jeg tror det. Det er klart at i perioder så kan du jo gå lei og, men jeg ser at sånn generelt så synes jeg at det er ganske lett å få de med altså. Jeg er litt forundret over det. Det må være kjekt da tenker jeg.”* Bøker blir også brukt bevisst i forhold til barn som trenger ekstra språkstimulering. B: *”Hvis det er en helt ny bok, første gangen så kan det være lurt å se på coveret på boka. På framsiden og baksiden, og lurt å trekke ut enkelte ord som du vet at den ungen strever med, som kan være vanskelige. Så kan du plukke ut noen sånne nøkkelord i boka. Skrive de ned, kanskje tegne litt sammen med barnet. Også begynner vi å lese gjennom boka. Sånn som de skolebarna vi jobber med nå, hvis det er lyder de trenger å øve på så har vi kanskje valgt go'boken sine bøker for eksempel med K,G, og så videre.”* Den språklige bevisstheten er ifølge B noe alle barna vil ha nytte av når de kommer på skolen, og med dette målet for øyet blir fokus rundt lyting, rim og regler et sentralt element i samlingene gjennom året. For minoritetsbarn vil språklig bevissthet på

⁴ Språkleker: praktisk del (Frost & Lønnegaard, 1996)

morsmålet i følge B kunne overføres til norsk. B: *”Men hvis de klarer å forstå det på sitt morsmål, så er det kanskje lettere å lære det på norsk igjen.”*

Jeg spurte om hvilke situasjoner som var de beste språklæringsarenaene. Til det svarte både A og B at hele barnehagehverdagen med sine rutiner, overgangssituasjoner, samlinger og frilek var viktige i språklæringen. A fremholdt at det var viktig å tenke på hvordan de minste barna lærer språk, og bruke samme strategi ovenfor minoritetsbarn. A: *”Det som må gjøres er akkurat på samme måte som med de minste at vi må bade dem i språk, og dette med tydelighet, at du snakker sent, at du benevner enkelting og forklarer hva det er for noe, for å få en førstehåndserfaring i forhold til de enkelte ordene.”* B fremholdt viktigheten av å visualisere og kombinere bruken av bilder og tekst, og gjerne også konkrete til å utforske og føle på, og også undersøke hvilke ord barnet kan på sitt morsmål. Når barna kom nye til barnehagen fikk de foresatte til å skriver lapper på sitt språk, over enkle ord, og hvordan de uttales. Ord som ”melk,” ”det regner,” og andre ting som inngår i hverdagen, og som personalet kan møte barna med på deres morsmål. B fremholder også rollelek som en god måte å lære språk på, men sier samtidig at: B: *”Jeg ser at barn som ikke har så mye språk, de strever gjerne mer med rolleleken for eksempel.”* Det kommer også frem at språkkompetansen har betydning for atferden, og ofte blir minoritetsbarna mer fysiske og urolige som følge av ikke å beherske språket.

Barnehagen bruker ulike observasjonsverktøy til å kartlegge hva barna kan, og hvis det er store sprik i TRAS og ALLE MED, søker de kompetansen til spesialpedagogene som er innom. Hvorvidt barna forstår innholdet i begrepene er en ukjent problemstilling for både A og B.

På spørsmål om minoritetsbarna blir inkludert svarer A: *”de blir veldig godt inkludert,”* og at barnehagen bevisst jobber mye med inkludering. Dette året har prosjektet ”være sammen” som går på vennskap og sosial kompetanse blitt fokusert mye på. Samtidig forteller A at i leken så oppstår ofte frustrasjon blant de norske, og at minoritetene da gjerne trekker seg litt vekk. A: *”altså de blir inkludert for den personen de er, men det handler om at de har ikke samme kompetansen, de er ikke på samme nivå.”* B opplever også at minoritetene blir inkludert men at noen trenger litt hjelp med den sosiale biten. B: *”Kanskje jobbe i litt mindre grupper, hvor det er en voksen som kan hjelpe og veilede det barnet for på en måte mer og mer å komme inn i leken, det er nødvendig altså.”* Samtidig som språket er en grunnleggende

faktor for å bli forstått og fungere sosialt, og også for å oppleve trygghet i barnehagen, er trygghet også et grunnlag for å lære. B sier det slik: *"Først opprette kontakt, og utvikle kontakt, og så kan du mer etterhvert gå videre i å lære de ting."* A vektlegger også måten minoritetene blir møtt med som grunnlag for å opprette kontakt og skape trivsel. A: *"du har ikke den språkforståelsen, du forstår ikke alt, men du sender glede, du sender atmosfære, og ulike uttrykksformer som du kan ta inn. Det viktigste er å bli møtt med godhet og varme, at det er voksne som er der for deg. Og at det er satt av tilknytningspersoner for de, så de har de faste å forholde seg til. Det er jo det som er det viktigste av alt."*

Barnehagen har ikke noen faste tradisjoner for å markere minoritetenes kultur. De har imidlertid et misjonsprosjekt to perioder i året hvor hele barnehagen engasjerer seg i kultur, mattradisjoner, lærer sanger, og hva som ellers kjennetegner dette landet. Fokuset er på det kristne budskapet om at alle er like verdifulle uansett hvor de kommer fra eller hvordan de ser ut. Dette fremstår som en hjertesak hvor A uttrykker: *"...dette her med inkludering og, ...at vi er forskjellige men vi er like mye verdt. Det er verdiene som legges i bunn, det tror jeg er veldig viktig for de videre, både i forhold til mobbing og videre opp igjennom skolen."* Denne barnehagen gjør mye i forhold til å videreformidle den kristne kulturarven til barna. De legger stor vekt på å formidle innholdet i høytidene våre, og før påske har de gjennom flere år dramatisert påskens kristne budskap i et påskespill som de fremfører for foreldrene. Hele barnehagen bidrar i forskjellige roller og øver på avdelingene i tiden før. A forteller: *"Vi har jo to stykker som kan lite norsk, eller som ikke kunne noen ting når de begynte nå i høst. Jeg så jo hvordan de faktisk var med på påskespillet. Sant, de kunne jo ikke synge all teksten, men du så at de var med og de hadde glede i ansiktet, sant, og det å få være en del av hele barnegruppen samtidig."*

Erfaringen var at alle foreldre var positive til påskespillet, og selv om noen foreldre bekjente seg til andre trosretninger hadde det aldri vært noe problem. A: *"Så det er den erfaringen vi har. At bare vi respekterer foreldrene og lytter til de, og at de kan få lov til å fortelle om sin religion, og hva som er viktig for de. Det er det viktigste av alt. At de føler at vi hører på de og respekterer de, sant, så på en måte bygge opp relasjonen etter hvert."* B hadde ikke opplevd at foreldre ikke kunne noe norsk så kommunikasjonen gikk greit, men ble forsterket. B: *"De kan få en ekstra beskjed. Det kan jo være greit å forklare de ting, hvis det er sånne språkbariærer. På barna som jeg jobber med så skriver jeg en liten bok. Hva vi har gjort i*

løpet av en dag, og da kan du også skrive en sånn påminnelse. Nå er det foreldremøte, eller nå skal det være fest.”

4.5.1. Observasjon i barnehage 3

Jeg møtte opp til avtalt tid for å observere en språktreningsøkt for et minoritetsbarn. Det var etter spisetid og de andre ungene på avdelingen hadde gått ut. Treningen begynte med kombinert fysiologisk trening på gangen, hvor gutten steg opp og ned på en stol 10 ganger og ekstraressursen telte og viste på fingrene for hver gang. Inne på treningsrommet, som var et kombinert leke og spise rom på avdelingen, satt gutten og (den andre) ekstraressursen på skrått ovenfor hverandre ved et lite bord. Jeg satt tilbaketrasket på skrått bak dem og noterte underveis. Videre følger handlingskjedene presentert punktvis, hvor ekstraressursen blir benevnt som den voksne:

Først gjennomgår de to regler som er visualisert på to stensiler: Den ene er: tommeltott-slikkepott-langemann-gullebrann og lille petter spillemann. Og den andre: Panneben-øyensten-nesetipp-øreflipp-munnelipp og dicke dicke dikk.

Den voksne tar så frem en tøypose hvor hun fisker opp fem forskjellige ting som blir navngitt. En ku (gutten kaller den "mø"), en mann, en penn(gutten sier blyant), en klosse og en bil.

Alle tingene blir puttet opp i posen igjen og gutten skal nå hente rett ting opp av posen uten å se. Den voksne spør etter bilen først, så mannen, så klossen, så blir alle tingene lagt oppi igjen, før han blir bedt om å ta ut kua og blyanten.

Etter dette setter de seg på golvet og synger "ro, ro til fiskeskjær" og "ro, ro, ro din båt." Det er helst den voksne som synger.

Så setter de seg ved bordet igjen og gutten får et ark hvor han skal tegne. Den voksne setter også frem et speil. Hun tegner en stor sirkel på arket og spør gutten om han kan tegne øynene. "Hvor skal øynene være? Nesen da, og munnen og pannen." Han stusser på pannen og får beskjed om å se i speilet. "Hvor er pannen din." Gutten ser og viser. "Og så har vi ører." Den voksne sier videre: "Øyenbryn, hvor er de, og

øyenvipper, hvor er de." Det husker ikke gutten, så hun viser på sine og sier: "det er de små hårene her." "Hvor er haka? Se på deg selv i speilet." Gutten ser og peker. "Hvor er tunga da? Kan jeg se den? Kinnene da, hvor er de, dine kinn. Skal vi skrive hva de forskjellige tingene er?" Så skriver den voksne på arket, navnet på det som gutten har tegnet.

Gutten får utdelt et nytt ark hvor den voksne tegner en mindre sirkel, og gutten skal nå tegne resten av mennesket. Hun begynte med å vise halsen sin. "Hva kommer etter den? jo mage. Hva heter hullet i magen?" Hun får guttens oppmerksomhet ved å vise magen hans i speilet. "Navle heter det. Hva mer har et menneske?" "Hånder" svarer gutten. "Ja, armer" sier den voksne. "Og hva heter disse på enden av armen? fingrer" svarer hun. Gutten begynner å telle, han tuller med antallet og ler. Gutten tegner også ben på mennesket. Den voksne skriver på hva de forskjellige kroppsdelene heter.

Den voksne tar så frem en stensil og viser 2-3 mennesker som gjør bevegelser. Hun navngir kroppsdelene. "Hode, skulder, mage, kne, tå."

De reiser seg opp og synger sangen. Gutten har nok med å gjøre bevegelsene som ikke er helt etter teksten. Etterpå vil han synge den annerledes med "rompa går." Det gjør de også 2 ganger.

Så setter de seg ved bordet igjen for å spille memory- dyrespill.

Gutten navngir en svane som and. Dette blir rettet på. Den voksne spør hva dyrene heter etter hvert, og navngir de som gutten er usikker på. Noen dyr er den voksne også usikker på. Hun sier for eksempel sau til geit. Gutten snur bilde av en schæfer og en golden retriever, men ingen av disse navnene blir nevnt. Hund er benevnelsen på begge. Det er også flere fugler, men and går igjen som benevnelse på kylling, and og svane. Etter en stund slutter den voksne å navngi, og sier bare "den igjen" osv. Hun spør heller ikke gutten om hva dyret heter, fokuset er nå på om de er like eller ikke.

Treningen tar ca. 30 minutter, og ekstraressursen kunne fortelle at de prøver å trene hver dag. Det er ikke alltid gutten vil, og noen ganger får han ha med seg et annet barn. Han var litt

tøysete og ukonsentrert, men hadde godt humør, og det så ut som han hadde det kjekt. Etter treningen gikk han ut til de andre barna.

4.5.2. Observasjon av påskespillet i barnehage 3

Jeg fikk være med på generalprøven hvor hele barnehagen deltok med sang, dans, og skuespill i forbindelse med påsken som sto for døren. Forestillingen tok ca. 35 min.

Barnehagen hadde i forkant øvd på skuespillet på avdelingene i løpet av de siste 3 ukene. Påskespillet var innarbeidet gjennom flere år, og de eldste barna kjente mye igjen. Noen endringer ble det likevel i form av noen nye sanger fra år til år.

Ungene hadde kostymer i form av antrekk som englevinger, soldathjelmer og disippel kjortler. Et esel var laget og festet oppå et dukkevognunderstell som ble trillet rundt. Et tre-kors, et pledd, en stein, påskeliljer, palmegreiner, playback musikk og sang, piano og gitarspill var effekter som ble brukt underveis.

Forestillingen hadde en voksen som leste opp etterhvert som ting skjedde, og på den måten gav forståelse for handlingene som ble gjort. Likeens var sangtekstene støttende både for leseteksten og aktene underveis. Noen av barna ble leiet av andre barn eller voksne.

Hele påskeevangeliet ble formidlet av barna gjennom flere akter og sanger. Nedenfor følger en punktvis fremstilling av handlingskjedene i sin helhet:

Først kommer en eselfole inn i rommet, hvor Jesus rir inn i Jerusalem etterfulgt av "hosianna sang" og "vifting" med palmegreiner.

Alle barna går ut igjen, og en gruppe barn kommer inn sammen med 2 voksne. De danser i ring, i forkant av påskemåltidet. 2 jenter kommer inn bærende på en kurv. De dekker på gulvet med duk og kopper.

Det spilles piano og synges en nattverdsang.

Jesus vasker disiplenes føtter, og siterer et vers fra bibelen.

Soldatene kommer og tar Jesus med seg. Jesus bærer korset og blir korsfestet av soldatene. Det spilles alvorlig musikk.

Jesus dør, og vennene kommer og legger et teppe over han. (Dette skal forestille graven.) Det blir rullet en stor skumgummistein foran graven.

Marta og Maria kommer til graven, steinen er rullet bort, bare teppet ligger igjen.

Engelen sier: "frykt ikke, Jesus er ikke her, han er oppstått." 2 barn er forsangere med mikrofon og leder resten i sang, "han lever, han lever..."

Jesus viser seg først for Maria Magdalena, deretter for to til, og så for de 11 disiplene. Han viser naglemerkene og gir misjonsbefalingen.

En gruppe barn kommer dansende inn med banner som det svinges med. Barna synger og gjør bevegelser. En voksen sitter fremfor og viser bevegelsene.

Alle barna samles på podiet hvor de stiller seg opp og synger, og gjør bevegelser til flere sanger som formidler påskebudskapet. Til slutt synger de "Påskemorgen slukker sorgen."

Noen av barna får synge i mikrofon.

Hele barnehagen deltar hvor alle barna er aktivt med i forskjellig grad. Ingen viser seg ukonsentrert eller uinteressert. Noen av barna sitter på et fang. De fleste står selv. De minoritetsspråklige er med og jeg kan se at de også synger og gjør bevegelser. Dagen etter skal foreldrene komme og se.

I denne barnehagen observerte jeg to ganger. Den første observasjonen viser et eksempel på hvordan de tilrettelegger og gjennomfører språktrening for et minoritetsbarn. Den andre observasjonen viser hele barnehagen i aksjon, hvor barna deltar med forskjellige roller i et påskespill. I fortsettelsen vil jeg se observasjonene som eksempler på praksis, og la dem belyse intervjuene i den videre analysen.

4.6. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet formidlet min forforståelse og analysen for de tre barnehagene som inngår i studien. Jeg har tatt en barnehage om gangen og presentert informantenes opplevelse, kunnskap og erfaring i en tekstuell beskrivelse. Sitater fra informantene støtter opp om deres opplevelse av fenomenet. I forlengelsen av hver barnehage har jeg presentert mine observasjonsnotater for den aktuelle barnehagen. I neste kapittel blir hovedresultatene for de tre barnehagene sammenfattet og drøftet opp mot teori og forskning.

5.0. Drøfting av resultatene i lys av teori og forskning

Barnehagen er den fremste arena for norskopplæring for minoritetsspråklige barn (Wagner et al., 2008, p. 69). Jeg har til nå redegjort for tre forskjellige barnehagers praksis ved hjelp av kategoriene som inngikk i intervjuet. Disse kategoriene er 1. Språkmiljøet i barnehagen. 2. Barns språkforståelse. 3. Rammebetingelser og 4. Foreldresamarbeid. Jeg vil nå rette søkelyset direkte mot undersøkelsens problemstilling og to utdypende spørsmål, ved å drøfte kategoriene opp mot teori, forskning og informantenes utsagn. Ved å gjøre dette vil jeg finne ut ”hvordan norsk vokabulartilegnelse for minoritetsspråklige barn blir vektlagt på en 3-6 års avdeling.” Jeg vil også synliggjøre om rammebetingelsene i barnehagene har innvirkning på gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter, og hvordan bevisstheten er rundt barns språkforståelse.

5.1. ”Hvordan blir norsk vokabulartilegnelse for minoritetsspråklige barn vektlagt på en 3-6 års avdeling?”

Felles for barnehagene som inngår i denne studien er at alle tre har et sterkt fokus på språk. To av barnehagene begrunner dette engasjementet med økt innsikt og kompetanse etter å ha deltatt i et språkprosjekt i kommunen. Den ene styreren formidlet at kommunen hadde mål om at alle barnehagene skulle gjennomføre dette prosjektet, og at barnehager med mange minoritetsspråklige ble prioritert. Barnehagene hadde imidlertid forskjellige inspirasjonskilder som lå til grunn for hva de vektla i sitt språkarbeid.

Barnehage 1 lot seg inspirere av Reggio Emilia filosofi hvor barns forskjellig uttrykksmåter ble vektlagt. De la også vekt på at barna skulle få erfaringer å knytte språket opp mot. Dette støtter også observasjonen av en språksamling i denne barnehagen hvor barna fikk bruke de ulike sansene til å tilegne seg kunnskap om frukt og grønnsaker.

Barnehage 2 arbeidet etter Magne Nyborg sin teori om 21 sentrale begreper som viktige merkelapper å sortere språket etter. De var nøye med å sortere ordene under de overbegrepene som var fellesnevneren for flere ord i denne kategorien. For å skape en bevisstgjøring rundt dette, ble overbegrepet i perioder bevisst uttalt sammen med ordene. Dette vises det til i eksempelet med at overbegrepet ”frukt” ble hengt på de forskjellige fruktene i en periode, bananfrukt, eplefrukt, appelsinfrukt. Og hvordan overbegrepet ”farge” ble knyttet til de forskjellige fagene, ved at istedenfor å si ”den grønne bilen,” sa de bevisst ”bilen med grønn

farge.” Huskelapper for de voksne på avdelingen skulle hjelpe dem til å gjennomføre dette. Observasjonen viste hvordan barna fikk leke med skrujern, hammer, tang, skruer, mutre med mer, som alle lå i en ”verktøykoffert.” Disse verktøyene ble eksplisitt navngitt og barna øvde på uttalen. Det ble også spilt et memory-spill hvor overbegrepet var ”kjøretøy,” som inneholdt bildekort med mange forskjellige fremkomstmidler.

Barnehage 3 lot seg inspirere av Jørgen Frost med stort fokus på språklig bevissthet, rim og regler, lydmonstre i språket, og å lytte ut stavelser i ord. Observasjonen av språksamlingen i denne barnehagen viste systematisk øvelse av rim og regler, sang og bevegelse, se, benevne og tegne, og hvor også skriftspråket ble visualisert. Dette viste målrettet arbeid, noe som også kom frem i intervjuet når B sier: *”den språklige bevisstheten er noe alle barna vil dra nytte av når de kommer på skolen.”* Denne barnehagen hadde hyppige samlinger, hvor enkelte barn hadde en språktreningsøkt hver dag. Barnehage 1 prøvde å få til en samling en gang i uka, hvor alle barna ble delt inn i grupper etter hva de trengte å trene på. Det kunne imidlertid oppstå uforutsette ting, som gjorde at den planlagte språksamlingen måtte avlyses. Dette fikk jeg også et eksempel på når jeg skulle observere første gang, men måtte utsette dette fordi det var sykdom blant personalet og språksamlingen derfor ikke kunne bli gjennomført.

Barnehage 2 hadde kommet i gang med strukturerte språksamlinger nå i vår, og kunne bruke hele dager innimellom hvor de delte barna mellom seg for spesielt å trene språk.

Barnehagene var ellers enige om at hele hverdagen med alle overgangssituasjoner og gjøremål var viktige arenaer for språklæring. Barnehage 1 og 2 vektla opplevelser og turer som gode utgangspunkt for samtaler, og barnehage 3 mente at inkludering og rollelek med andre barn var gode arenaer for språklæring.

Forskning viser at ordforrådet hos treåringene kan ses i sammenheng med lese- og matematikkferdigheter ved 10 års alder, og også at dette mønsteret vil følge barnet opp gjennom hele skolealderen (Neuman & Dwyer, 2009). Dette har gitt oppmerksomhet til barnehagen, som en viktig ordlæringsarena for alle barn, for å forberede for fremtidig skolegang. Studier Cathrine Snow har gjort viser at et godt språkmiljø i barnehagen er avgjørende, og av større betydning enn kvaliteten på barnets språkmiljø hjemme. Faktorer som karakteriserer et godt språkmiljø er blant annet at pedagogenes ordforråd er rikt og

varierte, og at de bevisst bruker språket til å snakke med barna om hendelser i for- og fremtid, og sette ord på tanker, følelser og opplevelser gjennom dagen (Wagner et al., 2008, p. 69).

Gjennom språktiltaket hadde barnehage 1 blitt oppmerksomme på å bruke et mer presist språk ved å navngi forskjellige ting og hendelser med egnenavn. Dette ble også praktisert i de andre barnehagene. Ved bordet snakket de om maten, og det å sende forskjellige ting til hverandre, og under leken snakket de om hva de holdt på med. Barnehagene vektla også opplevelser som viktige innslag i språklæringen. For barnehage 1 dreide dette seg om opplevelser i barnehagehverdagen, som aktiviteter med matlaging, der erfaring, opplevelse, og språk, forsterket hverandre ved å opptre samtidig. Barnehage 2 henviste til de felles opplevelsene de fikk på turene de hadde hver uke, og som gav et felles utgangspunkt for gode samtaler om felles erfaringer.

Cummins har videreutviklet sin terskelteori ved å synliggjøre barns språkforståelse i form av et isfjell. Isfjellmetaforen illustrerer barns språkforståelse og bruk av språket. Den synlige delen av isfjellet kaller han "her og nå" -språket, og den usynlige delen kaller han "der og da" -språket. Her og nå språket er det som er synlig for oss når vi kommuniserer peker nikker og bruker hjelpemidlene som er tilgjengelige for å oppnå forståelse (Wagner et al., 2008, p. 61). Observasjonen i alle barnehagene viser at de bruker "her og nå" -språket når de snakker med barna. De navngir og bruker sansene til å se, peke, kjenne, lukte, leke og føle, for å lære. "Der og da" -språket som er under isfjellet, har ikke umiddelbare forsterkninger i forhold til konkrete, eller nære relasjoner, men henvender seg til erfaringer en ikke har gjort, husker eller forstår. Det kan da oppstå forskjellige oppfatninger av en og samme ting fordi en legger forskjellig innhold i begrepene. Dette illustrerer eksempelet fra barnehage 2 hvor A sier: *"hvis Ole kommer og snakker om et teaterstykke han var på i går eller noe sånt, så er det mye lettere å følge det opp, enn når noen snakker om en Newroz fest, og vi ikke har peiling på hva en Newroz fest er."* Fordi personalet kan ha begrenset kunnskap om minoritetsspråkliges trosgrunnlag, kultur og tradisjoner, kan det være vanskelig for dem å gi barna tilstrekkelig støtte i deres utvikling av "der og da" -språk. Forskning viser at det er liten bevissthet både i barnehage og skole om forskjellen på "her og nå," og "der og da" -språk. Samtidig viser forskning at det er det abstrakte språket som ofte medfører vansker for minoritetsbarn når de begynner på skolen og blir stilt ovenfor dekontekstualisert litteratur og undervisning.

Barnehage 2 oppøver den abstrakte språkforståelsen når de deler opplevelsene med barna i etterkant av turene de har vært på. På turene snakker de om det de ser og opplever, og når de kommer tilbake til barnehagen bruker de opplevelsene og begrepene som er lært til å vekke minner og bevisstgjøre begreper. Bilder og bøker er gode hjelpemidler til å oppdage det abstrakte språket ved å sette navn på og forklare, samtidig som en har visuell støtte. ”Der og da”-språket som ligger skjult under isfjellet, vil da i større grad bli synlig for omgivelsene ved at det blir forstått og formidlet. Forskning viser imidlertid at mens det tar 2 år å opparbeide seg et funksjonelt hverdagspråk, tar det 5-7 år for å opparbeide seg et funksjonelt abstrakt språk (Wagner et al., 2008, p. 60).

Helland mener ”mammanspråket” små barn blir møtt med er viktig fordi typiske trekk ved språket blir fremhevet, og dette hjelper barna å skille mellom fonetiske enheter (Helland, 2012, p. 43). Når barn begynner i en norsk barnehage er det imidlertid vanlig at disse blir møtt ut fra sin fysiologiske alder. Det var derfor interessant å høre uttalelsen fra barnehage 3 hvor A gjør et poeng av at minoritetsspråklige må ”bades” i språk: *”Det som må gjøres er akkurat på samme måte som med de minste at vi må bade dem i språk, og dette med tydelighet, at du snakker sent, at du benevner enkeltting og forklarer hva det er for noe for å få en førstehåndserfaring i forhold til de enkelte ordene.”*

Helland har laget et hierarki hvor hun synliggjør komponentene som inngår i språket for å bli dem bevisste og kunne trene systematisk. Her inngår fonem/grafem som grunnleggende nivå, etterfulgt av auditiv og visuell oppmerksomhet, fonologisk prosessering og fonem/grafem korrespondanse. Øvelsene går ut på å lytte ut lyder i ord, å høre forskjell på, og å skille mellom språklyder (Helland, 2012, pp. 302-304). Barnehage 3 oppøvet fonologisk bevissthet ved at de systematisk fokuserte på lydmonsteret i språket. Dette er i tråd med anbefalinger Helland gir, for å øke den språklige bevisstheten. Jørgen Frost sin metode lå som fundament for språkarbeidet. Tilpasset barnets alder sier B dette om hvordan de bevisst jobber med språket: *”Lyttning, rim og regler bruker vi mye. Og det her med å lytte ut lyder, for eksempel begynnelsen på lydene på ord. Klappe stavelser og bruke nøkkelord.”*

Frith (1986) illustrerer i en modell fasene et barn går igjennom for å tilegne seg skriftspråklig lese- og skrivekompetanse (Helland, 2012, p. 21). Den logografiske fasen begynner i barnehagealder hvor barna gjenkjenner logoer, skrift og bokstaver på leker, skilt og emballasjer, og ”leser” disse etter hva de tror, og har hørt andre har lest. Den alfabetiske fasen

hvor barna kjenner igjen bokstavnavn som de begynner å trekke sammen til ord, kan også begynne i barnehagealderen, og fonologisk bevissthet vil hjelpe barna i denne prosessen. Observasjonen i barnehage 3 viste at de var bevisste på å bruke skriftspråket når de skrev på tegningen hva de forskjellige tingene het mens barnet så på. Dette viser bevissthet rundt modellen til Frith om at fasene i lese- og skriveopplæringen starter i barnehagealder. Observasjonen viste også at barnet ble oppfordret til å tegne kroppsdelene på mennesket. Det å kunne bruke blyanten til å forme og plassere deler på et mennesket der de hører hjemme er også god trening, og bevisstgjøring både i det å bruke blyanten og å forme ulike konkreter. At barnehagen bevisst bruker skriftspråket kan vekke interesse og engasjement hos barna til selv å ta dette i bruk.

Nøkkelord var noe alle barnehagene benyttet seg av for å øke barnas ordforråd og forståelse. Barnehage 1 merket seg ord som kunne være vanskelige, og laget temaplan hvor de skrev ned disse ordene og hang dem opp slik at alle ansatte bevisst kunne bruke dem over en periode. Barnehage 2 trakk ut nøkkelord og begreper når de leste bøker, for å forklare disse og videreføre bruken av dem. Barnehage 3 knyttet nøkkelordene opp mot månedens tema, skrev dem på månedsplanen, og skiftet dem ut etter å ha jobbet med dem i en måned.

Barnehage 1 og 3 hadde et tilfeldig utvalg av nøkkelord som de skiftet ut etter månedens tema, eller laget temaplan over ord de mente var vanskelige. Barnehage 2 knyttet ordlæringen opp mot Magne Nyborg sin teori om at det eksisterer 21 begrepssystemer til å forstå verden ut fra. De var bevisste på bruken av overbegreper, noe som på sikt vil hjelpe barna med å sortere begrepene der de hører hjemme. Jeg tenker at overbegrepene kan ses på som språknagger som hjelper barna til å forstå betydningen av ordene. Denne barnehagen jobbet med enkle begrep helt til ungene kunne bruke ordene i naturlige sammenhenger. Enkelte begreper kunne ta lang tid, men når for eksempel den første "fargen" var lært var erfaringen at resten av fargene kom relativt fort på plass.

Barnehage 2 var den eneste som kartla hva barna kunne med den hensikt å utvikle og videreføre ordene barna brukte til nye sammenhenger. Mens barnehage 3 kartla for å jobbe med eventuelle språk i kartleggingsmaterialet, etter aldersadekvate mål, tok barnehage 2 utgangspunkt i hva barnet mestret for å utvikle dette. Dette gjorde de ved å gå rundt med en liten notisbok hvor de registrerte hvilke ord barnet brukte selv for å ta disse ordene inn i nye sammenhenger og kontekster. Barnehage 2 går tettere på barnas vokabularutvikling enn de

andre barnehagene ved å bruke denne metoden, og viser med bruken av notisboka et grunnlag for Vygotskys teori om den ”nærmeste utviklingszone,” hvor en tar utgangspunkt i hva barnet mestrer og bygger videre på det (Vygotskij et al., 2001, p. 15). Hundeeide har introdusert begrepet om barns ”Livsverden.” Dette begrepet indikerer at en møter barnet i deres forståelse av begrepene, for derfra å videreutvikle erfaringsgrunnlaget (Espenakk et al., 2011, pp. 10-11). Ved at barnehage 2 kartlegger hvilke ord barna bruker og viderefører disse til nye sammenhenger, vil erfaringsgrunnlaget til barna også utvikle seg og ordene få en større referanseramme.

5.1.1. ”Hvilke betydning har rammebetingelsene for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter?”

Barnehage 2 hadde best bemanning, og et stort fokus på språkrelaterte aktiviteter. A sier det slik: *”Nei, jeg tenker at språk kommer ikke av seg selv. Vi må jobbe iherdig med det hele tiden, på alle arenaer vi kan, og være mer våkne, og plukke opp det ungene sier og respondere på det. Videreutvikle det i forhold til samtale, i forhold til sang, i forhold til å kunne gå inn og støtte opp om lek, og i forhold til bøker. Det å kunne bruke konkrete og ting for å få frem forståelse.”* Samtidig var de bevisste på at de hadde bedre betingelser enn andre barnehager både i forhold til antall barn per voksen, morsmålsassistenter, og elever i språkpraksis, som representerte ekstra hender og et fang. De hadde rutiner for turer og språkgrupper som de gjennomførte etter planen. Barnehage 1 og 3 hadde begge lang erfaring med minoritetsspråklige, noe som de mente hadde betydning for hvordan de organiserte hverdagen. Mens barnehage 1 prøvde å gjennomføre en språksamling i uka, var dette en daglig rutine hos barnehage 3. Barnehagen 3 foretrakk å dele ungene inn i mindre grupper, for som B sa: *”Å være i små grupper er veldig bra for læring, at det ikke er så mange ting som avleder de.”* Det at de hadde ekstraressurser tilgjengelig på avdelingen gjorde dette mulig. De var også oppmerksomme på å kartlegge og søke ekstraressurser til de barna som trengte det, og da fikk minoritetsbarna og andre barn som trengte litt ekstra oppfølging også mulighet for å bli med i en treningsgruppe. B kommenterte imidlertid at de månedene det tok fra det ble søkt om ekstra ressurser og til dette var på plass, var en krevende tid. Selv om de for tiden hadde større personaltetthet på avdelingen enn hva som var standardbemanning, var ikke dette tilfelle hele tiden. Ved sykdom eller behov generelt i barnehagen måtte de hjelpe hverandre på tvers av avdelingene. A mente at rammene slik de fremstår ikke er gode nok. A: *”På 18 store barn er minimum fire. Da er det mer mulighet for å dele inn i smågrupper, sant. En vet jo at det er det som fungerer best, sant, med mindre grupper.”*

Barnehage 1 hadde også ønske om bedre rammebetingelser. A ønsket seg mer kompetanse i barnehagen mens B ønsket seg flere voksne. B sier dette: *Vi er 18 barn, men for all del, vi skulle ønsket at vi av og til hadde flere hender. Sånn helt ideelt så kunne jeg godt tenke meg å ha en voksen på tre barn da, men det er ikke, det er bare drømmen. Da har du bedre mulighet for å jobbe med mindre grupper, sant...Da står du litt mer fri til å planlegge andre aktiviteter utenfor porten, sant. Ja det hadde vært helt perfekt med en voksen på tre barn, ja. Men nå er vi en på seks, ...det går, ..hmm.. men da går du hjem og så vet du at, ok, jeg har ikke vært nok med han i dag, og jeg har ikke vært nok med han i dag. Jeg har sett de, men jeg har ikke gjort det jeg skulle ønsket, for at andre ting har skjedd.*” Samtidig som barnehagene forholder seg til de faktiske rammene, har dette innvirkning på kvaliteten av arbeidet. Indirekte sier B her at hun må prioritere, og at uforutsette ting som skjer kan utelukke planlagte aktiviteter. Som for eksempel da jeg kom for å observere en språksamling første gang, og denne ble kansellert på grunn av sykdom blant personalet på en annen avdeling.

Jeg tenker at de barnehagene som takket ja til å være med i undersøkelsen, alle hadde et sterkt fokus på språk. Jeg kontaktet også andre barnehager hvor det var minoritetsspråklige, men som ikke ønsket å delta blant annet fordi det var langvarig sykdom blant personalet. Hvilket fokus disse barnehagene hadde på språk og hvilken innvirkning langvarig sykemelding har på gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter, får vi derfor ikke svar på her. På den ene siden vet vi at språktiltaket som barnehagene i undersøkelsen har deltatt i, er årsaken til en større bevissthet og engasjement rundt språk. Samtidig ser vi at rammebetingelsene har betydning i forhold til hvordan dette blir gjennomført. Det har også fremkommet at ved sykdom i barnehagene er det vanlig praksis å hjelpe hverandre på tvers av avdelingene, noe som indirekte vil ha betydning for gjennomføring av planlagte aktiviteter.

5.1.2. "Hvordan kan en vite at barnet forstår begrepene i språket?"

Dette var et spørsmål som det var vanskelig å få konkrete svar på. Det inngikk som et direkte spørsmål i intervjuguiden, men også implisitt som oppfølgingsspørsmål med forskjellig fokus hvor jeg søkte etter denne kunnskapen. Det virket på meg som at bevisstheten rundt dette varierte mellom både barnehagene og informantene, selv om alle mer eller mindre brukte metoder for å fremme forståelse. Styrer i barnehage 1 sier at dette er et velkjent fenomen som det er viktig å følge opp, samtidig har de ingen rutiner for å kvalitetssikre dette. Kartlegging og testing er de heller ikke begeistret for, og opplever at det som finnes på markedet ikke er

spesielt godt. A sier imidlertid at: *”det er jo opplevelser som er grunnlaget for det. Og på en måte kjenne til, hva inneholder begrepene.”* B mente at barna viste om de forstod på måten de responderte på: *”jeg ser at når de ikke forstår så snakker de ikke.”*

Neuman og Dwyer (2009) har i sin studie undersøkt forskjellige tilnærminger til ordlæring og funnet ut at gode strategier som hjelper barn til å engasjere seg gjennom meningsfulle semantiske aktiviteter er nødvendig. Et rikt ordforråd innebærer ikke bare å kunne mange ord, men å se dem i sammenheng med hva en allerede kjenner til, og på den måten utvide sin forståelse av verden. Ordene en allerede kan vil da lette innlæringen av nye ord. At ordene blir brukt i mange forskjellige sammenhenger er grunnleggende for at barna skal utvikle sine evner og forstå tekst som de blir presentert for. De foreslår følgende metoder for denne strategien.

1. Gi barna mulighet til selv å bruke orda de skal lære.
2. Vær et forbilde ved å praktisere selv, og vise hva som forventes.
3. Følge systematisk med på resultat av arbeidsmåte.
4. Observer og vurder med tanke på fremtidige tilnæringsmetoder.

(Neuman & Dwyer, 2009).

Jeg opplever at alle tre barnehagene oppfyller punkt 1 og 2 i observasjonssekvensene som er gjort. Vi ser eksempler på at barna blir introdusert for ord som blir forsterket ved at de blir snakket om, og får oppleve dem gjennom flere sanseerfaringer. I barnehage 1 blir frukt og grønnsaker navngitt, sett på, kjent på, smakt på, telt og sammenlignet. I barnehage 2 blir en bok lest, begreper eksplisitt forklart, og forskjellig verktøy navngitt, prøvd ut, studert og lekt med. I barnehage 3 blir kroppsdeler navngitt, sett på, kjent på, tegnet og sunget med bevegelsessanger. Observasjonen av påskespillet i denne barnehagen viser også at tekstlesing, drama, sang og bevegelse er forsterkninger som blir brukt for å gjøre innholdet i ordene forståelige. Punkt 3 og 4 av metodene som blir foreslått av Neuman og Dwyer synes vanskeligere å gjenkjenne i arbeidsmetodene til barnehagene. Mitt inntrykk er at barnehage 1 og 3 fulgte et planlagt program med gode metoder, uten å kvalitetssikre om metodene gav resultater. De mente at det de gjorde var hensiktsmessig, men unnlot å kartlegge resultatene av arbeidet. Barnehage 2 var den eneste som jeg fikk inntrykk av at jobbet bevisst mot et mål ved måten de kartla på, for å utvikle barnas ordforråd, ved at de til enhver tid tok utgangspunkt i hva barna mestret for å bygge videre på dette. Neuman og Dwyer bemerker

også at det til tross for god kunnskap, finnes få strategier og liten oppmerksomhet rettet mot ordlæring spesielt. Resultatet til studien deres viser at bare ett av de metodiske programmene som inngikk i studien oppfylte alle fem punkt som skulle kvalitetssikre innlæringen av nye ord (Neuman & Dwyer, 2009).

Barnehage 1 vektla at barna skulle få erfaringer, og i forhold til den norske kulturarven syntes både A og B at det var viktig at minoritetsbarna fikk delta i aktiviteter for å bli kjent med de norske tradisjonene. Samtidig var de redde for å støte noen med formidlingen av innholdet i de kristne tradisjonene, og B sier: *"Vi er veldig forsiktige, sant, vi skal ikke forkynne noe."* A kan virke litt tvetydig her ved at hun på den ene siden sier: *"at vi må være tydelige på hva vi står for,"* og i neste øyeblikk toner det ned til *"å være raus og forståelsesfull for at noen andre forbinder noe annet med dette her, det er helt greit. Og at vi på en måte har det vi har felles."* Rammeplanen er imidlertid klar på at barnehagene skal formidle og gi barna kjennskap og erfaring i forhold til verdigrunnlaget samfunnet det vokser opp i er bygget på. Barnehage 3 var den eneste som innfridde rammeplanens intensjon med sin tilnærming på dette området. De dramatiserte et skuespill hvor hele påskens budskap ble formidlet av barna ved hjelp av drama, tekstlesing, sang og musikk. Denne barnehagen var tydelige på innholdet i den kristne tradisjonen og verdigrunnlaget som lå til grunn gjennomsyret hele arbeidet i barnehagen. Til tross for denne klare formidlingen opplevde ikke barnehagen at foreldre med et annet trosgrunnlag reservert seg. A sier det slik: *"dette her med inkludering og, ...at vi er forskjellige, men vi er like mye verdt. Det er verdiene som legges i bunn, det tror jeg er veldig viktig for de videre, både i forhold til mobbing og videre opp igjennom skolen."*

Assisterende styrer i barnehage 2 var vel kjent med utfordringen det var å forsikre seg om at barna forstod innholdet i begrepene. Hun sier det slik: *"De vet at etter håndvask kommer måltid og sånn og sånn og sånn. Men de kan lure oss på det, og da blir det viktig å ta vaske inn i en ny kontekst sånn at de møter ord i mange sammenhenger. Og at en stol er ikke bare denne stolen, men det er en lenestol, en pinnestol og mange andre stoler. Og etter hvert kan de kanskje, må de store eksponeres for at "stol på meg" er noe helt annet enn en stol."*

Studien av Penno, Wilkinson og More (2002) viser at barn som får eksplisitt forklaring i møte med nye ord opparbeider seg et større ordforråd enn de som ikke får denne hjelpen (Wagner et al., 2008, p. 71). Neuman og Dwyer fastslår også at et rikt ordforråd ikke bare innebærer å kunne mange ord, men å se dem i sammenheng med det en allerede kjenner til, og på den måten utvide ens forståelse av verden (Neuman & Dwyer, 2009). Barnehage 2 viser at de er

bevisste på dette i måten de forholder seg til barns ordlæring. Ved å ta ordene barna bruker inn i nye sammenhenger vil både ordforrådet og språkforståelsen utvikles. Barna oppnår da det som Piaget kaller assimilering og akkomodasjon ved at de selv begynner å bruke den nye kunnskapen de har tilegnet seg etter ny erfaring, noe som danner grunnlag for læring (Imsen, 2005, pp. 232-233).

Cummins har utviklet en terskelteori, hvor han illustrerer barns språkkompetanse med et tre etasjers hus. Morsmålet danner grunnlaget i 1. etasje og et eventuelt andrespråk vil bygge neste etasje av huset på språknaggene som allerede er etablert i 1. etasje. Et godt utviklet morsmål vil gjøre innlæringen av et andrespråk lettere, fordi ordene i morsmålet fungerer som språknagger til å feste de nye begrepene til slik at de blir gjenkjennbare (Wagner et al., 2008, pp. 59,61). Denne teorien forsterker betydningen av å utvikle morsmålet samtidig med andrespråket. Barnehagene så også betydningen av å utvikle barnas morsmål, og i barnehage 3 sier B det slik : *”Men hvis de klarer å forstå det på sitt morsmål, så er det kanskje lettere å lære det på norsk igjen.* Barnehage 3 fikk foreldre til minoritetsbarna til å skrive sentrale ord og begreper på sitt språk slik at de kunne møte barna med noe de kjente på morsmålet, og bygge de norske begrepene inn parallelt. De benyttet seg av det Cummins kaller ”etablerte språknagger på morsmålet” for å bygge forståelse på et nytt språk. Barnehage 2 fikk morsmålstrener til å lese bøker for minoritetsbarna på deres morsmål, for at de i etterkant kunne få den samme historien flere ganger lest for seg på norsk. Også dette eksempelet legger språkforståelsen på morsmålet til grunn for å opparbeide forståelse på et nytt språk. Barnehage 1 oppfordret foreldrene til å lese for barna på morsmålet sitt. Cummins teori vektlegger at et godt utviklet morsmål vil lette innlæringen av et nytt språk, og at foreldre leser for barna sine på sitt morsmål vil være med på å utvikle dette.

Barnehage 1 hadde et personale som representerte 3 forskjellige språk og kulturer på sin avdeling. Dette gjorde at barna fikk lære enkle ord og sanger på forskjellige språk. Under observasjonen spurte også pedagogisk leder om hva noen av grønnsakene het på de respektive språkene. Dette vil være med på å utvide den språklige bevisstheten, og barna får erfare at forskjellige begrep på ulike språk kan bety det samme. Det var imidlertid en utfordring på avdelingen med en guttegjeng fra samme nasjon som bare kommuniserte med hverandre på sitt morsmål og nektet å snakke norsk. Dette gjorde at de ble hengende etter i norsk. Pedagogisk leder fortalte at disse kunne komme til henne og henvende seg på morsmålet, som også var hennes morsmål, og nekte å snakke norsk. A kommenterte denne problematikken

slik: *”..vi kan av og til høre denne, selv om de har gått flere år i barnehagen så hører vi denne gebrokne, sant, ...og det er ikke så rart hvis du går med dine egne mest i barnehagen, og bare er i det miljøet hjemme.”*

Forskning viser at små barn som vokser opp i miljøer hvor det snakkes flere språk vil utvikle nevralt mønster i hjernen for hvert av språkene og tilegne seg fullstendig uttale uten aksent (Helland, 2012, p. 44). Samtidig er språket et uttrykk for identitet ut ifra hvordan vi behersker og bruker dette. I boka *Integrasjon av minoriteter* (Brox, 1995) sier Sonja Kibsgaard i sin artikkel, om *barnehagen som læringsarena for språklige minoriteter*, at minoritetsbarna må knytte sin identitet til begge kulturene for å utvikle en positiv identitet. Samtidig som de anerkjenner sitt opphav, må de bli akseptert og inkludert i den nye kulturen. Hun sier videre at det at de norske barna anerkjenner og inkluderer, vil ha stor påvirkningskraft i lek, læring og sosial deltagelse hos minoritetsbarna. En tilnæringsmåte for å lykkes med dette kan være å vektlegge spennende og positive sider ved barnas kultur og kompetanse på andre måter enn språkferdigheter. Dette kan være inngangsporter til positiv oppmerksomhet og vennerelasjoner med norske barn. Det fremkommer også at leken må være utgangspunkt for all læring og at norske barn er verdifulle språklærere for minoritetsbarn med sine forklaringer og korrigeringer i selve leken. Det kan imidlertid vise seg at det kan være vanskelig for minoritetsbarn å komme inn i leken med norske barn, og at manglende språkferdigheter er hva som definerer dem, og blir et maktredskap som brukes for å utestenge fra lek (Brox, 1995, p. 40). Dette vises det eksempler på i alle barnehagene. I den forbindelse søkte jeg etter eventuelle praksiser barnehagene brukte for å fremheve minoritetsbarna og deres kultur i barnegruppen.

Barnehage 3 hadde dette året et stort fokus på et ”være sammen” prosjekt, hvor vennskap, sosial kompetanse og inkludering var viktige element. A forteller at de norske barna ofte kan bli frustrerte på minoritetsbarna, som da trekker seg vekk. A mener likevel at de blir inkludert for den de er, men at det handler om ikke å ha samme kompetanse og å være på samme nivå. B opplever også at minoritetene blir inkludert men at de kan trenge litt hjelp med den sosiale biten. Hun sier det slik: *”Kanskje jobbe i litt mindre grupper, hvor det er en voksen som kan hjelpe og veilede det barnet for på en måte mer og mer å komme inn i leken, det er nødvendig altså.”* Samtidig som språket er en grunnleggende faktor for å bli forstått og fungere sosialt, og også for å oppleve trygghet i barnehagen, er trygghet også et grunnlag for å lære. B sier det

slik: *"Først opprette kontakt, og utvikle kontakt, og så kan du etter hvert gå videre i å lære de ting."*

Barnehage 1 hadde flerkulturelt personal, noe som naturlig fremhevet andre språk og kulturer enn den norske. At de fire guttene som snakket samme morsmål, holdt fast ved hverandre kan være et uttrykk for makt ved at de hadde sin identitet i samme språk, et språk som de andre barna ikke forsto. I samlingsstunden i denne barnehagen kunne også rollene bli byttet, ved at det var minoritetene som mestret korrekt uttale på sitt morsmål og irettesatte sine norske venner. Ellers var kulturen på avdelingen at barna var oppmerksomme og tydelige ovenfor de barna som ikke forstod det norske språket. De visualiserte og gjentok flere ganger som i eksempelet: *"...melk,vil du ha melk, melk.."* At personalet var flerkulturelt og kanskje ikke snakket helt uten aksent, til tross for at de behersket norsk, kan kanskje ha betydning i forhold til at barna kunne ha en gebrokken uttale?

Barnehage 2 fremhevet kulturopphavet til det enkelte barn med at foreldre kunne komme og fortelle om landet, vise bilder og klær, og kanskje også ha med mat som de kunne smake på. A var imidlertid oppmerksom på at det ikke alltid er kulturelle ting som er svaret for å identitetsbekrefte et barn, men at alle er unike med sin egen kultur. Hun sa: *".. vi kan tro hva som fremhever de, men for å vite så må vi jo spørre. Du må kjenne hvert enkelt barn hvis du skal få vist frem kulturen til alle barn."* Dette tar oss videre til foreldresamarbeid, som det viser seg er av betydning for hvordan barna finner sin plass i barnehagen. Ved at barnehagen ser foreldrenes kompetanse og tar denne i bruk, vil foreldrene på sin side utvikle sin kompetanse, noe som igjen vil være til berikelse for barna. Foreldresamarbeid med minoritetsspråklige kan by på utfordringer både i forhold til språk og kultur. Her kan tospråklige assistenter være en god hjelp til kommunikasjon, men også til å forstå hvorfor minoritetsforeldre handler som de gjør (Mørk, 2003, p. 15).

Barnehage 2 viste seg å ha et utvidet foreldresamarbeid med god oppfølging både i forhold til barna og integrering i samfunnet. Rammeplanen vektlegger barnehagens oppgave med å være kulturformidler og legge til rette for møter mellom barn og foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 20). Denne barnehagen praktiserte familielære hvor minoritetsfamilier fikk møtes, bli kjent med og lære om den norske kulturen, utveksle egne erfaringer, og delta på fester i regi av barnehagen.

5.2. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet kategoriene som inngikk i intervjuet opp mot teori, forskning og studiens empiri. Ved å gjøre dette har jeg belyst undersøkelsens problemstilling og utdypende spørsmål. Dette har gitt et meg innsikt i hvordan barnehagene utfører språkrelaterte aktiviteter, og hvordan rammebetingelsene og bevisstheten rundt barns språkforståelse har innvirkning på arbeidet i de forskjellige barnehagene. I neste kapittel vil jeg tematisere og presentere noen sentrale funn som jeg opplever er fremtredende i denne studien.

6.0. Resultater av studien.

Jeg vil nå presentere det som jeg ser som sentrale funn i denne undersøkelsen. Deretter vil jeg reflektere over svakheter og begrensninger i studien. Til slutt vil jeg med utgangspunkt i mitt arbeid reflektere over noen felt som byr seg frem som interessante fremtidige forskningsspørsmål.

6.1. Språkarbeidet i barnehagene varierer etter barnehagens inspirasjonskilder.

Barnehager med fokus på språkarbeid vektlegger ulike sider ved språket, avhengig av hvilke inspirasjonskilder de har. Dette funnet viser at språkarbeid kan ha mange innfallsvinkler og at barnehagene vektlegger forskjellig vil derfor gi forskjellig resultat. Barnehagene selv velger sine satsningsområder, som er hensiktsmessige på hver sine måter, men som da selvfølgelig også vil gi ulike funn for hva barna lærer i barnehagene. Dette funnet kan synes selvsagt, men nyansene og detaljrikdommen i det kvalitative materialet kan bidra til økt innsikt i fenomenet slik det kommer til uttrykk i praksis.

Vi ser av resultatene at alle barnehagene som var med i undersøkelsen i utgangspunktet hadde et stort fokus på språk, og at dette for to av dem kan relateres til gjennomføring av et toårig språkprosjekt i regi av kommunen. Barnehagene refererte også til dette prosjektet som lærerikt, spennende, interessant og inspirerende. Barnehagene hadde alle forskjellige inspirasjonskilder, noe som resulterte i forskjellig vektlegging av ulike arbeidsmetoder. Alle disse metodene kan knyttes opp mot teori som støtter metoden fra forskjellige synspunkt.

Barnehage 3 sitt fokus på språklig bevissthet med stor vektlegging på lytting, rim og regler, klappe stavelser og bruke nøkkelord, støtter teori og forskning som viser at dette er god forberedelse til skolestart. At minoritetsbarna får innføring i fonologien i det norske språket, er noe som blant annet språkforskerne Bloom og Lahey fremhever som spesielt hensiktsmessig fordi lydmønsteret som er karakteristisk for et språk vil ha store variasjoner til andre språk (Helland, 2012, p. 15). Det kunne vært interessant å fulgt disse barna videre inn i skolen, for å se om overgangen vil falle lettere for de barna som har vært under denne språklige bevisstgjøringen i barnehagen.

Selv om alle barnehagene kunne vise til mye godt språkarbeid opplever jeg at barnehage 2 skilte seg fra de andre. Dette er en barnehage primært for minoritetsspråklige, og hovedfokuset deres er derfor språkarbeid. Barna går her i et år for å lære norsk, for senere å bli integrert i barnehager i nærmiljøet sitt. Måten de jobbet på var veldig strukturert, ved at de først kartla for så å videreføre ord til nye sammenhenger, for hele tiden å utvide ordforrådet og språkforståelsen i takt med barns kompetanse. Blant personalet rådet bevisstheten om å sortere språket i over- og underbegrep, for å øke forståelsen og lette innlæringen av nye ord. Denne barnehagen viste en stor bevissthet rundt måten de jobbet på ved at de hele tiden hadde klare mål som de utvidet etter hvert som de ble nådd. Vi kan se at de jobbet tett på enkeltbarn for å finne ut hvilke ord barna bruker og hvordan de forstår begreper, for å møte dem i deres forståelse. Det er dette som Hundeeide kaller ”barns livsverden” (Espenakk et al., 2011, pp. 10-11). Selv om barnehagen bestod av mange morsmål både blant barna og personalet, var norsk deres felles kommunikasjonsspråk som de etter hvert måtte bruke for å kommunisere med hverandre. Jeg tenker at dette setter alle barna i samme situasjon, hvor de skal opparbeide seg en identitet som tokulturelle. Denne barnehagen skilte seg også ut med et utvidet foreldresamarbeid. Noe som er avgjørende for hvordan integrering og samarbeid vil utarte seg (Mørk, 2003, p. 21).

6.2. Kompetansen blant barnehageansatte er styrende for hvordan arbeidet blir vektlagt og prioritert.

Barnehager med bred kompetanse er mer i stand til å ta selvstendige avgjørelser på bakgrunn av barnegruppen, og det enkelte barn, og lar seg ikke ensidig styre av overordnede kunnskapsmål. Dette funnet viser at kompetanse i form av bredde i kunnskap og erfaring vil bidra til trygghet i form av å ta selvstendige avgjørelser. Det er ikke overraskende at barnehage 2, som er en barnehage spesielt for minoritetsspråklige, er den av barnehagene som har opparbeidet seg mest kompetanse og erfaring med minoritetsspråklige barn.

Vi ser at de andre to barnehagene (1 og 3) ikke på samme måte har det overordnede målet for sitt språkarbeid. De gjør mange gode tiltak, men arbeidet er i stor grad styrt etter fastsatte tema, hvor disse sammen med nøkkelordene skiftes ut hver måned. Ved at de ikke systematisk kartlegger hva barnet kan, vet de heller ikke om arbeidet deres svarer til intensjonen. Barn er forskjellige og vil respondere forskjellig på forskjellige metoder. Jeg synes å oppdage en forskjell mellom barnehagene for hva som er styrende for det arbeidet som gjennomføres. Barnehage 2 viser i sitt arbeid at de har barna i sentrum for sitt virke. At

de i denne barnehagen ikke hadde kommet i gang med strukturert språkarbeid før på vårparten, er enda et eksempel som viser at det er barna og deres behov som står i sentrum for arbeidet. Det kan virke som at barnehage 1 og 3 i større grad lar seg styre av rammeplanen på en måte som går på bekostning av mangfoldet i barnegruppen. Kanskje kravene barnehagene møter med rammeplanens mange satsningsområder, som skal gjennomgås hvert år, går på bekostning av den tiden barna trenger for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 27).

6.3. Rammebetingelsene har direkte innvirkning på gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter.

Rammebetingelsene har betydning for hvor ofte tilrettelagte språkrelaterte aktiviteter blir gjennomført. Dette funnet var som forventet etter de erfaringene jeg selv gjorde meg som pedagogisk leder på en 3-6 års avdeling. Når voksenteiteten er begrenset, vil både planlegging og gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter være utfordrende.

Vi ser at barnehage 2 som hadde best bemanning i forhold til personaltetthet på avdelingen, morsmålsassistenter og språkelever utmerket seg ved at de hadde en tett oppfølging av enkeltbarn, og også et tett og utvidet foreldresamarbeid. Barnehage 1 og 3 opplevde at de rammene som er standardbemanning med 3 voksne på 18 barn ikke er gode nok. De begrunnet dette med at det da er vanskeligere å dele i grupper, noe som er hensiktsmessig for læring. Et annet argument var at pedagogisk leder ofte har ting å følge opp som gjør at hun ikke er tilstede på avdelingen. Barnehage 3 hadde for tiden to ekstraressurser i tillegg til standardbemanning, noe som gjorde at de likevel fikk organisert språkgrupper daglig. Barnehage 1 viste seg mest sårbar, og hadde også minst ressurser til tross for syv minoritetsbarn på avdelingen. De planla organiserte språkgrupper en gang per uke, men fikk ikke alltid gjennomført disse på grunn av sykdom blant annet personell, eller andre uforutsette hendelser. Pedagogisk leder i denne barnehagen gir også uttrykk for at med de rammene som er, er det ikke mulig å følge opp alle barna hver dag. Dette er eksempler som viser at rammebetingelsene ikke er tilstrekkelige i forhold til de krav og forventninger rammeplanen pålegger barnehagene å ivareta. Det er også oppsiktsvekkende at barnehage 1 som hadde flest minoritetsspråklige på avdelingen, samtidig var den barnehagen som hadde minst voksenteiteten og sjeldnest organiserte språktreningsgrupper.

6.4. Bevissthet rundt barns språkforståelse gir målrettet kartlegging.

Det er sammenheng mellom kunnskap og bevissthet, rundt barns språkforståelse blant de ansatte i barnehagene, og den hensikten barnehagene tillegger kartleggingen av barns språk. Selv om barnehagene hadde et stort fokus på språk, viste de til forskjellig erfaring og praksis ved bruk av kartleggingsverktøy. Å kartlegge med den hensikt å finne ut hva barn kan, i motsetning til hva barn ikke kan, er to forskjellige måter å bruke kartleggingsverktøy på. Dette funnet er både selvsagt, og oppsiktsvekkende. Det er selvsagt i den forstand at det man ikke vet, har man heller ikke forutsetning for å gjøre noe med. Det er også et oppsiktsvekkende funn, når resultat fra forskning kan bekrefte at kunnskap og bevissthet rundt forskjellen på språknivåene, hverdagsspråk kontra abstrakt språk, er en lite kjent problemstilling blant ansatte både i barnehage og skole. Samtidig vet en også at en begrenset språkforståelse er grunnen til at mange minoritetsbarn, til tross for å ha gått i norsk barnehage og snakker godt norsk, får problemer når de kommer på skolen og blir stilt ovenfor dekontekstuell undervisning.

Alle barnehagene vektla opplevelser som grunnlag for læring. Mens barnehage 1 og 3 tok det som en selvfølge at barna lærte og forsto når opplevelser og sanseerfaring opptrådte parallelt, viste barnehage 2 en bevissthet rundt at dette ikke alltid var tilfelle. Det var den eneste av barnehagene som kom med eksempler på hvordan de tok ord som barna brukte inn i nye sammenhenger for å utvide forståelsen av ordene. Cummins illustrerer i sin isfjellmetafor et konkret synlig språk som han kaller ”her og nå” -språk, og et abstrakt språk under isfjellet som han kaller ”der og da”-språk (Wagner et al., 2008, p. 61). Forskning viser at det er liten bevissthet blant personell i barnehage og skole på forskjellen mellom disse språknivåene. Foruten en av informantene i barnehage 2, var dette også fremtreende i denne undersøkelsen. Det 2. utdypende spørsmålet ble lite kommentert, noe som også kan være en indikasjon på at det er en lite kjent problemstilling. Imidlertid var alle barnehagene oppmerksomme på at barnets morsmål var viktig å utvikle da dette fungerte som språknagger å henge de nye begrepene på, noe som også gir et grunnlag for språkforståelsen (Sandvik & Spurkland, 2012, p. 48).

6.5. Begrensninger med undersøkelsen.

En av begrensningene i denne undersøkelsen er antall barnehager som inngår i studien. I kvalitative studier er likevel antallet troverdig, da et av kvalitetskravene forutsetter at utvalget ikke må være større enn at analysen blir gjort grundig og tilfredsstillende (Thagaard, 2013, p.

65). At alle barnehagene hadde et stort fokus på språk, er også en svakhet ved at vi ikke får svar på hvordan barnehager uten denne satsingen prioriterer språkarbeid blant minoritetsbarn. Det sier imidlertid noe om hvordan barnehager med et stort fokus på språkarbeid tilrettelegger og gjennomfører sitt arbeid. Den ene barnehagen hadde andre rammebetingelser, antall minoriteter og forutsetninger enn de to andre barnehagene, og dette gir en begrensning i sammenligningsgrunnlaget for hvordan barnehagene tilrettelegger og gjennomfører språkrelaterte aktiviteter. Denne forskjellen er imidlertid også med på å synliggjøre rammebetingelsenes betydning for gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter i barnehagene. Erfaringer jeg har gjort meg underveis, både med hensyn til planlegging, gjennomføring og analyse har gitt meg kunnskap om andre mer hensiktsmessige tilnærminger. Å opparbeide seg praktisk kunnskap er imidlertid viktig for forskningsfeltet, da dette er eneste mulighet for å opparbeide ekspertise og øke kompetansen hos forskeren (Flyvbjerg, 2006).

6.6. Videre forskning

Barnehagen er den viktigste arena for norskopplæring for minoritetsspråklige barn (Wagner et al., 2008, p. 69). Samtidig viser resultatene av denne undersøkelsen store variasjoner i hvordan barnehager, med et stort fokus på språk, kartlegger, planlegger og gjennomfører språkrelaterte aktiviteter for minoritetsbarn. Det kunne vært interessant å undersøke hvordan barnehager som ikke har gjennomgått språkprosjekt vektlegger språkrelaterte aktiviteter i barnehagen. Undersøkelsen viser også forskjell i kompetansen hos barnehagepersonell, noe som resulterer i ulik prioritering, vektlegging av kartlegging, og gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter i barnehagene. Det kunne vært interessant å forsket videre på hvordan minoritetsbarna fra disse tre barnehagene responderer på overgangen til skolen, med det grunnlaget som er lagt i barnehagen. Hva spiller en størst rolle av bestemte tilnæringsmetoder, kunnskapsnivå hos personalet eller hyppighet av språktrening i barnehagene. Vi kan se en klar sammenheng til rammebetingelsene, både med hensyn til planlegging og gjennomføring av språkrelaterte aktiviteter. Det kunne vært interessant med mer forskning rundt rammebetingelsene og organisering i barnehagene, med hensyn til minoritetsbarn og deres språklæring. Hvordan blir språkrelaterte aktiviteter gjennomført på avdelinger som ikke har ekstraressurser knyttet til seg? Barnehage 3 bruker ekstraressurser, som er tildelt enkeltbarn i barnehagen, til å dele barnegruppen i mindre enheter. De har funnet en løsning på problemet som kanskje ikke er helt etter forskriftene for hvordan ekstraressurser skal brukes. Vi ser at barnehage 1 som også hadde ekstraressurser knyttet til seg, ikke

organiserte disse på samme måte. Det kunne også vært interessant å forsket på effekten av bedre voksentetthet med hensyn til minoritetsbarna. Ville en bedre voksentetthet gitt økt oppmerksomhet til språkrelaterte aktiviteter, og en tettere oppfølging av minoritetsbarn?

Referanser:

- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring : en kunnskapsoversikt*
- Bele, I., Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H., . . . Solvang, P. K. (2012). *Språkvansker : teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Bjar, L., & Strømsnes, H. (2008). *Det er språket som bestemmer! : læring og språkutvikling i grunnskolen* (Vol. nr. 171). Bergen: Fagbokforlag.
- Brox, O. (1995). *Integrasjon av minoriteter : kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* Oslo: TANO : Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Clark, E. V. (1995). *The Lexicon in Acquisition*. from <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511554377>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.
- Duke, N. K., & Mallette, M. H. (2004). *Literacy research methodologies*. New York: Guilford Press.
- Edwards, C. P. (1998). *The hundred languages of children : the Reggio Emilia approach - advanced reflections*. Greenwich, Conn. [u.a.]: Ablex Publ.
- Elgesem, D., & Jenssen, T. (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora: vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 15. Februar 1999*. Oslo: Komitéen.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., . . . gruppen, T. (2011). *TRAS : observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Five Misunderstandings About Case-Study Research*. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Frost, J., & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker : praktisk del*. Oslo: Universitetsforlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mørk, O. (2003). "Jeg kjenner ikke han på norsk, jeg" : en artikkelsamling med et flerkulturelt perspektiv. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). *Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. Reading Teacher*, 62(5), 384-392. doi: 10.1598/RT.62.5.2
- Nyborg, M. (1978). *Læring, begrepslæring, begrepsundervisning : om innlæring av viktige menings-komponenter som grunnlag bl. a. for språk-forståelse og språkbruk (kommunikasjon), for persepsjon og tenkning, samt for menneskelig sosialitet : A-B.* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Rønning, G. S. (1996). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! : språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Strömquist, S. (2008). *Barns språkutveckling*. In L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Eds.), *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Tetzchner, S. v. (2008). *Utviklingspsykologi : barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlag.
- Thuen, H. (2011). *Om barnet : oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tønnessen, F. E., Bru, E., & Heiervang, E. (2011). *Lesevansker og livsvansker : om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Uppstad, P. H., & Walgermo, B. R. (2014). *Arbeid med vokabular i leseopplæringen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wagner, Å. K. H., Strömquist, S., Uppstad, P. H., & Landslaget for, n. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlag.

Vedlegg: 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Henning Uppstad
Lesesenteret Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 10.02.2015

Vår ref: 41743 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41743	<i>Barnehagen som ordlæringsarena for minoritetsspråklige barn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Henning Uppstad</i>
<i>Student</i>	<i>Kirsten Marie Svendsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kirsten Marie Svendsen kmsvend@icloud.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Vedlegg: 2

Hei,

Jeg heter Kirsten Marie Svendsen, og er for tiden i gang med innspurten til min masteroppgave i spesialpedagogikk hvor ”barnehagen som ordlæringsarena for minoritetspråklige barn” er overordnet tema.

Jeg ønsker å få innpass i 3 vilkårlige barnehager, hvor det er minst 2-3 minoriteter på avdelingen i alderen 3-6 år, og få intervju 1 pedagogisk leder samt styrer i hver barnehage. Lengden på intervjuene er ca.30 minutter.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til prosjektet mitt, og ønsker å gjennomføre et semistrukturert intervju med en fenomenologisk tilnærming. Dette innebærer at intervjuet blir en samtale rundt et overordnet tema, med oppfølgings spørsmål underveis. En fenomenologisk tilnærming er en metode hvor den enkelte informants opplevelse, mening og kunnskap står sentralt, og hvor min hensikt er å lære av deres praksis.

I forkant eller i etterkant av intervjuet ønsker jeg å observere en tilrettelagt og styrt samling eller aktivitet, slik som dere pleier å gjøre det, hvor språklæring står sentralt. Dette kan være med minoritetsbarna alene, eller også sammen med andre barn.

Studien vil bli gjennomført på grunnlag av godkjenning fra NSD, og vil oppfylle krav til etikk og personvern.

Navn på barnehager og personal blir anonymisert ved hjelp av bokstaver og tall og vil ikke kunne gjenkjennes på bakgrunn av dette. I intervjuene vil jeg bruke lydopptak som en hjelp til bearbeidelse for min egen del. Disse opptakene blir oppbevart og behandlet konfidensielt, uten personopplysninger, og vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet, innen utgangen av juni 2015.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og deltakerne kan ombestemme seg og trekke seg uten at det vil få konsekvenser.

Vennlig hilsen,

Kirsten Marie Svendsen, tlf. 936 08 707

Min veileder ved UIS er,

Per Henning Uppstad, tlf. 906 92 150

Vedlegg: 3

Intervjuguide

1. Språkmiljøet i barnehagen:

- Hva er din opplevelse av språkmiljøet i denne barnehagen. Hvordan vil du beskrive det? Kan du si noe om på hvilken måte dere jobber med språket.
- Opplever du at morsmålet til minoritetene har betydning for norskopplæringen? På hvilken måte?
- I forhold til at minoritetsbarna har en annen kulturell bakgrunn. På hvilken måte opplever du at dette er berikende, og eller til tider vanskelig. (Blir minoritetenes kultur fremhevet på noen måte i forhold til hele barnegruppen?)

2. Barns språkforståelse: uttale, forståelse, atferd

- Hva er dine tanker og erfaringer rundt norskspråkopplæring for minoritetsbarna? Hvilke settinger mener du er mest verdifulle i forhold til norskopplæringen? Hva og hvor lærer de mest?
- Er det noe du opplever som spesielt viktig i møte med minoritetsbarna?
- Hvordan opplever og erfarer du at du vet at barna forstår betydningen i ordene våre, har dere noen rutiner for å sikre dette?
- Hvis du tar utgangspunkt i nær fortid, har du da noen hverdagserfaringer som har gjort inntrykk på deg, hvor minoritetsbarn har deltatt eller bidratt?
- Hvordan opplever du at minoritetsbarna samhandler med andre barn på bakgrunn av språkbarrieren?
- Opplever du på noen måte at det er sammenheng mellom språkkompetansen og atferden til barna?

3. Rammebetingelser:

- Hvordan tenker du når du planlegger en ny måned, i forhold til faste aktiviteter? (Blir det tatt spesielle hensyn i forhold til minoritetsbarna)
- På hvilken måte synes du at dere klarer, i forhold til rammebetingelsene og voksenteiteten på avdelingen, å imøtekomme minoritetsbarna og skape et miljø for dem hvor trygghet og læring blir resultatet?

4. Foreldresamarbeid:

- Hvilke erfaring har du med foreldresamarbeid til minoritetene? Hvordan foregår dette?
- Hva mener du er en viktig og riktig måte å formidle norske tradisjoner på, slik at det blir en positiv opplevelse for barna og familiene deres? Påske, jul, 17. Mai. (Har du noen erfaring rundt dette?)

Oppfølgingsspørsmål: Kan du si noe om hvorfor?
Kan du si noe mer om hvordan?
Kan du forklare dette mer for meg?
Hvordan synes du det var å snakke om dette?
Hva mer kan du si om dette?
Hva tenker du om det vi har snakket om?