



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP**  
**BACHELOROPPGAVE**

Studieprogram: BBLBAC

Høst 2022

Forfatter: Dominika Marta Pieszczo

Kandidatnummer: 5049

Tittel: Flerspråklige barns språklige ressurser i rollelek

Fag: Norsk

Hoved begreper i oppgaven:

Flerspråklige barn, rollelek, dekontekstualisert språk, språkutvikling, språkmiljø og voksenrollen

Stavanger

30.12.2022

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut av hvordan flerspråklige barn deltar i rollelek. Problemstillingen min er derfor:

«Hvordan bruker flerspråklige barn sine språklige ressurser for å delta i rollelek med andre barn på stor avdeling?».

Jeg ønsket å finne ut av hvordan flerspråklige barn går inn i lek, hvordan de bruker verbalspråk og kroppsspråk, og hva slags respons de får av andre barn på sine initiativ. Personalet som jobber med flerspråklige barn, kan bruke denne bacheloroppgaven for å få et nytt blikk på flerspråklige barn i rollelek, og på arbeid med språk og rollelek i barnehagen.

Jeg har benyttet meg av kvalitativ observasjon som metode for å samle inn data. Jeg observerte en avdeling med barn fra 3 – 6 år, med ulik språklig bakgrunn og ulik mengde stimuli fra det norske språkmiljøet. Videre har jeg brukt teori for å belyse funnene mine. Mine funn indikerer på at flerspråklige barn benytter seg aktivt av kroppsspråk i rollelek. Videre kan funnene tyde på at flerspråklige barn som har velfungerende norsk språk klarer å følge opp andre barns initiativ i lek, og får respons på sine initiativ. Flerspråklige barn som bruker lite norsk språk i lek har utfordringer med å følge opp andre barn sine initiativ, og får lite eller ingen respons av de andre barna. Observasjonene viste elementer av dekontekstualisert språk hos de fleste flerspråklige barna. Funnene kan tyde på at flerspråklige barn trenger støtte fra personalet rundt planlegging av rollelek, regiytringer og forståelse av forklaringer og lekkoder.

## Forord

Jeg ønsker å takke veileder Ove Bergersen for god støtte og veiledning gjennom skriveprosessen.

Stavanger, 30.12.2022

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.2 Problemstilling .....	5
1.3 Formål .....	5
1.4 Oppgavens oppbygging .....	5
1.5 Begrepsavklaring.....	6
<b>2.0 Teori:</b> .....	<b>6</b>
2.1 Flerspråklige barns språkutvikling.....	6
2.2 Dekontekstualisert språk .....	7
2.3 Språkmiljø.....	8
2.4 Lek og rollelek .....	9
2.5 Barns språk i rollelek .....	9
2.5.1 Lekkoder, ytringer og «timeout» .....	9
2.5.2 Forklaringer, språklig repetisjon og kroppsspråk .....	10
2.5 Voksenrollen – arbeid med språk og rollelek .....	10
2.5.1 Dynamisk og strukturert språkarbeid .....	10
2.5.2 “Story telling and story acting” .....	11
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>12</b>
3.1 Valg av metode .....	12
3.2 Fremgangsmåte under datainnsamling .....	12
3.3 Prosedyre.....	13
3.4 Utvalg .....	13
3.5 Analyse og presentasjon av dataen.....	13
3.6 Gyldighetsproblematikk og reliabilitet .....	14
3.8 Forskningsetikk.....	14
3.9 Vurdering av metoden .....	15
<b>4.0 Empiri og analyse</b> .....	<b>15</b>
Observasjon 1 – Billek.....	16
Observasjon 2 – Butikklek .....	17
Observasjon 3 – Familielek.....	18
Observasjon 4 – Perling og fantasi .....	18
4.1 Mønster og fellestrekk .....	19
<b>5.0 Diskusjon og drøfting</b> .....	<b>20</b>
<b>5.1 Hvordan går de flerspråklige barna fram når de skal bli med i en rollelek?</b> .....	<b>20</b>

<b>5.2 Hvordan bruker flerspråklige barn verbalspråket sitt? Og i hvilken grad finnes det elementer av dekontekstualisert språk i det barna sier i rolleleken? Med eksempler på dialog .....</b>	<b>21</b>
<b>5.3 Klarte de flerspråklige barna å følge opp andre barns initiativ? Eller gav de sitt eget?.....</b>	<b>22</b>
5.3.1 <i>Hvordan respons fikk de flerspråklige barna? .....</i>	23
<b>5.4 Voksenrollen.....</b>	<b>24</b>
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>25</b>
<b>7.0 Litteraturliste: .....</b>	<b>26</b>
<b>Vedlegg 1: Info og samtykke skriv .....</b>	<b>29</b>
<b>Vedlegg 2: Hjelpemiddel til observasjon.....</b>	<b>31</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å skrive om flerspråklige barn fordi det er et relevant tema i barnehagen i dag. Barnehagen gjenspeiler samfunnet vårt, som er et flerkulturelt samfunn. Alle barnehagelærere vil oppleve å møte flerspråklige barn og familier. I følge statistisk sentralbyrå utgjorde innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre 15,1 % av befolkningen i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2022). En undersøkelse gjennomført i 2009 viste at de aller fleste barnhagestyrene over hele Norge rapporterte at de har minoritetsspråklige barn i barnehagen (Andersen, Engen, Gitz – Johansen, Kristoffersen et al., 2011).

Jeg har valgt å ha et fokus på flerspråklige barn i rollelek, fordi rollelek er den viktigste formen for lek ut ifra et språkutviklingssynspunkt (Høigård, 2019, s. 66). I rammeplanen står det at «barnehagen skal bidra til at barna bruker språket til å skape relasjoner og delta i lek ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er deltagelse i rollelek er viktig, fordi barn lærer av hverandre og får muligheten til en helhetlig utvikling, og god språklig utvikling (Høigård, 2019, s. 70).

I tillegg har jeg personlig motivasjon til å skrive om flerspråklige barn, fordi jeg er flerspråklig selv. Jeg begynte i barnehagen med et godt grunnlag av morsmål, og måtte lære norsk. Min personlige erfaring er at barnehager kan støte på utfordringer med flerspråklige barn i rollelek. Det har gjort at flerspråklige barn er et tema jeg brenner for. Gjennom min forskning ønsker jeg å se om min oppfatning blir styrket eller svekket.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen min er:

«Hvordan bruker flerspråklige barn sine språklige ressurser for å delta i rollelek med andre barn på stor avdeling?».

Språklige ressurser er den ene dimensjonen av rollelek som vil omhandle verbalspråk og kroppsspråk. Den andre dimensjonen jeg har valgt å se på er deltagelse og gangen i rolleleken. Det er fordi det kan være en sammenheng mellom de språklige forutsetningene barna har, og deltagelsen deres. Videre har jeg valgt å avgrense det til rollelek fordi språk er det viktigste redskapet i rollelek. Fokuset mitt vil være på å finne ut av hvordan flerspråklige barn går inn i lek, hvordan de bruker sine språklige ressurser, om de klarer å følge opp og gi egne initiativ, og hva slags respons de får av andre barn.

Resultatene skal jeg knytte opp til voksenrollen og hvordan personalet i barnehager kan forholde seg til flerspråklige barn og arbeid med språk og rollelek. Jeg skal også analysere dimensjoner av dekontekstualisert språkbruk hos flerspråklige barn.

## 1.3 Formål

Jeg har forsket på flerspråklige barn i rollelek fordi det er den viktigste språkutviklende aktiviteten (Høigård, 2019, s.70). Resultatene er ment til å være et hjelpemiddel i arbeid med flerspråklige barn, og gi nye perspektiv på hvordan flerspråklige barn deltar i rollelek.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Først presenterer jeg teori av blant annet Lieven og Harris, Høigård, Snow, Rowe, Olofsson, Alstad, og Nicolopoulou. I tillegg til noe forskning av Blum - Kulka og Gorbatt og Proctor med flere. Videre i oppgaven beskriver jeg metode. Deretter presenterer jeg min empiri i form av fire observasjoner, og analyserer observasjonene hver for seg. Avslutningsvis drøfter jeg funnene mine i lys av teori, ut ifra tre analysekategorier. Til slutt vil jeg komme med noen konklusjoner.

## 1.5 Begrepsavklaring

- Morsmål: Det vil være individuelt hva en anser som sitt morsmål. Men ofte ser vi på morsmål som språket man lærer først av foreldrene sine og identifiserer seg med (Skutnabb – Kangas, 1986, s. 31). Noen barn har flere morsmål fra spedbarnsalder. I denne oppgaven omtaler jeg morsmål som språket som brukes hjemme av foreldrene.
- Flerspråklighet/flerspråklige barn: Jeg har valgt å omtale barn som har et annet språk enn norsk hjemme, som flerspråklige barn. Flerspråklige barn har ikke alltid utviklet det norske språket enda, men de er i en situasjon der de må tilegne seg norsk.
- Majoritetspråklige barn: Barn som bruker norsk hjemme med foreldrene sine, og norsk i barnehagen.
- Andrespråket: For alle som har et annet språk enn norsk hjemme, blir norsk andrespråket.

## 2.0 Teori:

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere relevant teori for problemstillingen min. Hovedmomentene i dette kapittelet handler om flerspråklige barns språkutvikling, dekontekstualisert språk, språkmiljø, lek og rollelek, og om barns språkbruk i rollelek. Til slutt om voksenrollen i arbeid med språk og rollelek. Dette er grunnlaget for drøftingskapittelet.

### 2.1 Flerspråklige barns språkutvikling

Grunnlaget for at et barn lærer språk legges fra barnet er nyfødt. Samtalen mellom mor, eller nærmeste omsorgsperson og babyen legger grunnlag for språkinnlæringen senere i livet (Lieven & Harris, 2019, s. 85). Når et barn møter mer enn ett språk i spedbarnsalder heter det simultan flerspråklighet (Høigård, 2019, s. 141). Barn som opplever å ha lært grunnlaget av morsmålet hjemme først, og deretter møter andrespråket når de begynner i barnehagen opplever stegvis flerspråklighet (Høigård, 2019, s. 141).

Dersom et barn har et godt grunnlag av morsmålet, har de også den generelle språkkompetansen. Den generelle språkkompetansen har noe til felles på alle språk. Det er en fordel å ha den kompetansen når man skal tilegne seg andrespråket. For eksempel handler generell språkkompetanse om begrepsforståelse, narrativer, definisjoner, metaforer, bruk av egosentrisk tale, metapråklig bevissthet, og i tillegg dialogferdighet. Når den generelle språkkompetansen er på plass på morsmålet, kan ferdighetene overføres fra et språk til et annet. Derfor blir det lettere for barnet å lære seg andrespråket (Proctor et al, 2006).

Etter at barnet begynner å tilegne seg andrespråket, ser vi på to slags språkferdigheter. Den første språkferdigheten omtales som hverdagsspråket. Når et barn lærer norsk, og klarer å kommunisere flytende i dagligtale kan en si at det behersker hverdagsspråket. Hverdagsspråket brukes i her og nå situasjoner, der barnet får hjelp av kontekstuelle ledetråder som peking, bilder og objekter. Hverdagsspråket krever lite kognitivt, og er et lavt nivå av språkkompetanse (Skutnabb – Kangas, 1986). Høyere nivå av språkkompetanse er når språket blir redskap for tanken. Det omtales som «academic language» av Snow (Snow, 2010). Jeg omtaler det som akademisk språk heretter. Det krever at språket skal kunne brukes til problemløsning og i kognitivt krevende situasjoner der man mangler kontekstuelle ledetråder (Snow, 2010).

Ifølge den svenske tospråklighetsforskeren Kenneth Hyltenstam kan det ta fra fem til syv år å utvikle språket til det akademiske nivået (Hyltenstam mfl. 1996, s. 207). Veien fra hverdagsspråket til akademiske språket har mange nivåer, og i barnehagen er rollelek en måte å utforske disse nivåene på. Det er fordi rollelek krever et høyere nivå enn hverdagsspråket (Høigård, 2019, s. 156). Dekontekstualisert språk er en bro mellom hverdagsspråket og det akademiske språket.

## 2.2 Dekontekstualisert språk

Begrepet om dekontekstualisert språk ble introdusert av Catherine Snow (Snow, 1983). Hun sier at dekontekstualisert språk handler om planlegging, forklaring, monologer og metaspråklige funksjoner som å snakke om språket (Snow, 1983). Videre sier hun at dekontekstualisert språk handler om å konstruere, formidle og forstå språket, selv om informasjonen ikke er innebygd i samtalen. Det vil innebære å ikke være avhengig av bakgrunnsinformasjon, eller nonverbale signaler (Snow & Dickinson, 1991, 185–186). På

grunn av det sier hun at dekontekstualisert språk langt mer krevende enn kontekstualisert språk.

Meredith Rowe (2012) har tatt denne tanken videre, og forsket på kvaliteten på språket foreldre bruker med barnet sitt. I hennes forskning definerer hun dekontekstualisert språk på en annen måte. Rowe definerer dekontekstualisert språk som «removed from the here and now», og mener at dekontekstualisert språk oppstår når objektet vi snakker om er fjernet fra kommunikasjonssettingen. Det er ikke helt annerledes, enn Snow sin definisjon. Men Snow sin definisjon er viktig for rollelek, fordi Snow sier at selv om objektene er tilstedet i rollelek er talen konstruert, derfor vil det fortsatt være elementer av dekontekstualisert språk (Snow, 1983).

Forskningen til Rowe (2012) viste blant annet at bruk av dekontekstualisert språk av foreldre økte barnets språklige forståelse og ordforråd. Språket foreldrene brukte var varierte forklaringer på ting som har skjedd, og skal skje. Forklaringer på hvordan abstrakte ting fungerer i verden og «late som» lek sammen med barna sine. Rowe sier at forklaringer rundt høytlesning, og fortiden er spesielle former for dekontekstualisert språk som øker barnets hukommelse og sosiale og kognitive ferdigheter. Både Snow og Rowe mener at bruk av dekontekstualisert språk i barndommen legger et godt grunnlag for læring av språk i senere alder (Snow, 1983; Rowe, 2012).

### 2.3 Språkmiljø

Det finnes to ulike syn på hvordan barnets språk utvikles. Chomsky er sentral i utviklingen av det nativistiske synet som legger vekt på at språket er medfødt (Chomsky, 1975, s. 4). På den andre siden finnes det sosiopragmatiske synet som tar utgangspunkt i at språket læres i kommunikasjon med andre, gjennom en aktiv og sosial språklæringsprosess (Grøver, 2018, s. 35). Dette synet støtter seg på studier som viser at input er viktig i språklæring. Det ser ut til at barn tilegner seg språk, og skaper mening i et sosialt samspill, derfor er språkmiljøet en avgjørende faktor for språklæring (Grøver, 2018, s.36). Flerspråklige barn vil møte to forskjellige språkmiljø hjemme og i barnehagen.

Forskning har vist at når barnet ikke møter godt nok, eller mye nok språkmiljø blir det et problem. Da får barnet et mindre ordforråd i et av språkene (Grøver, 2018, s. 63). Det vil være store variasjoner i hvor mye eksponering for norsk språkmiljø barn får. Det vil være avhengig



av deres bakgrunn, hvor lenge de har bodd i Norge, når de begynte i barnehagen, og hvilket språk de snakker hjemme.

## 2.4 Lek og rollelek

Forskere har fokus på at leken har mange funksjoner, men for barn har leken en egenverdi (Lillemyr, 2018, s. 35). Lek kan deles inn i sansemotorisk lek, regellek, konstruksjonslek og rollelek. Lillemyr sier at lek er en typisk væremåte for barn, og det er aktiviteten i seg selv som skal engasjere barnet. Allsidig form for aktivitet kan betegnes som lek i barn sin verden (Lillemyr, 2018, s. 39). Først og fremst er lek en aktivitet som er lystbetont, frivillig, meningsfull og full av glede. Lek er noe universelt for alle barn, og dens funksjon for barn er å ha det artig, og den er selvbestemt av barn (Hoven & Mørland, 2014, s. 234). Ifølge Bateson (1972) er lek en mental innstilling hos barn. Ting skjer på et indre plan, og barna bruker fantasien til å skape noe som ikke finnes på ekte.

Ellen Birgitte Ruud sier at i rollelek later barn som om de er andre mennesker, dyr, eller de leker via gjenstander som de tillegger ulike egenskaper. Hun omtaler rollelek som sosial fantasi – lek, eller late- som- lek (2016, s.14). I følge Høigård blir tid, sted, gjenstander og omgivelser gjort om i barnets fantasi i rollelek. Barnet skaper sin egen fiksjon og dikter fra fantasien, på en måte som gjør at virkeligheten blir noe annet, og barnet kan bli noe annet (Høigård, 2019, s. 66). Rolleleken utvikles gjennom erfaringer barn har fra den ekte verden og kulturen barna lever i. Temaer som barn tar inspirasjon fra i rollelek i norske barnehager er ofte knyttet til familieliv, yrkesliv, fare og dramatik, og henvisninger til medie verden. Siden rollelek foregår i en fantasiverden, er den helt avhengig av språk. Høigård sier at språket er bærebjelken til rolleleken (2019, s.66).

## 2. 5 Barns språk i rollelek

### 2. 5. 1 Lekkoder, ytringer og «timeout»

I rollelek må barnet kunne dele oppmerksomhet rundt andre barns initiativ, og forslag for å kunne komme med initiativ, og nye ideer selv. Barn utvikler en fortelling sammen mens de leker, men dette krever at de forstår lekkodene som foregår i leken. Birgitta. K Olofsson forklarer lekkoder som ytringer som inviterer, eller brukes i rollelek (Olofsson 1993, s.96). Rolleytringer er det barnet sier i selve rollen som for eksempel en hund. Videre er regiytringer

det barna sier om rolleken, som planlegging av hvor og hva som skal skje. På denne måten skaper de en kontekst ved hjelp av språket. Barn bruker også magiske ytringer som sier noe om hva man gjør. Det kan være lyder eller sang. Olofsson mener at dersom barn ikke forstår lekkodene blir de dårlige lekere, og blir ofte stående utenfor leken (Olofsson 1993, s.96).

Noen ganger oppstår det «timeout». Kibsgaard omtaler dette som rollelekens superplan. Der må barn bryte ut av leken for å forhandle hva som skal skje videre, deretter går de inn i rollene igjen (Kibsgaard, 2018, s. 356).

### 2. 5. 2 Forklaringer, språklig repetisjon og kroppsspråk

Forklaringer mellom barn en måte barn bruker språket sitt på i rollelek. Forklaringer bidrar til å etablere et felles fundament, og forståelse i leken (Dovigo, 2016). Lignende på regiytringer går det ut på at barn forklarer og planlegger konteksten av rolleleken. Barnas forklaringer i lek forekommer spontant, men også plalant som svar på andre barns forklaringer. Når det oppstår uenigheter benytter barn seg av forklaringer. For eksempel er bruk av ord som hvorfor, hvordan og hva, forklaringer i lek (Grøver, 2018, s. 124).

Språklig repetisjon og kroppsspråk er spesielt noe flerspråklige barn benytter seg av i lek. Blum – Kulka og Gorbatt (2014) undersøkte flerspråklige barn, og observerte at barna deltok i lek dersom det var knyttet til en rutinesituasjon. De observerte at flerspråklige barn kunne gjenta utsagn. I tillegg at ikke verbale former for deltakelse som latter, grimaser, og fysisk lek med kroppen forekom ofte. De konkluderte med at en forutsigbar lek med rutinepreg og språklig gjentakelse var lett for flerspråklige barn å være med på.

### 2. 5 Voksenrollen – arbeid med språk og rollelek

I rammeplanen står det at personalet skal «inkludere alle barna i språkstimulerende aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### 2.5.1 Dynamisk og strukturert språkarbeid

Gunhild T. Alstad har studert hvordan flerspråklige barn tilegner seg språk, og hvordan barnehagelærere jobber med norskopplæring i barnehagen. Hun bruker begrepene dynamisk og strukturert språkarbeid (Alstad, 2016). Det dynamiske språkarbeidet stammer fra et sosiokulturelt syn på språktilegnelse. Hovedfokuset er på naturlige situasjoner der læring

skjer. Gjennom å integrere språklæring i det daglige arbeidet blir språket utviklet i samspill med omgivelsene (Alstad, 2016, s.159). Barnehagelæreren vil ha et ansvar om å være aktiv og tilstedeværende for de flerspråklige barna, og kunne spontant improvisere rundt samtaler som barnet tar initiativ til selv. Samtidig krever det elementer av struktur og planlegging. For eksempel når man skal ta utgangspunkt i barnets interesser og tilrettelegge og modellere for rollelek.

På den andre siden har vi strukturert språkarbeid som stammer fra et kognitivt språksyn. Det er fokus på å utvikle den lingvistiske siden av språket (Alstad, 2016, s. 235). I denne type arbeid står ordforråd utvikling sterkt, og det skjer gjennom planlagte opplegg i mindre grupper til fast tid. Innlæringen skjer systematisk, og barnehagelæreren kan benytte seg av spesiallagde læremidler. Som Alstad sier kreves det både dynamisk og strukturert språkarbeid for at barn skal ha en god utvikling i språktilegnelsen (Alstad, 2016, s. 235).

### 2.5.2 “Story telling and story acting”

Angeliki Nicolopoulou (2019) har forsket på sårbare barn og hvordan deres fortelling av historier og framføring av disse kan påvirke deres språkferdigheter. Aktiviteten som hun har forsket på blir kalt «story telling and story acting» (STSA) og er utviklet av Vivian Paley (Paley, 1990, sitert i Nicolopoulou, 2019 s. 268). Aktiviteten går ut på at barn forteller en historie som læreren skriver ned, senere skal historien spilles ut og fremføres sammen med andre barn. Denne type aktivitet er delvis lærerstyrt, men foregår også barna imellom. Barna forteller en historie frivillig, og hva de forteller skjer spontant. Barnet blir motivert av at historien deres skal bli lest høyt for andre (Nicolopoulou, 2019, s. 268).

Slik aktivitet vil fremme barna sin narrative kompetanse, som handler om evnen til å fortelle en historie på en klar og strukturert måte, med handling, karakterer og beskrivelser (Nicolopoulou, 2019, s. 269). Videre vil en slik aktivitet vedlikeholde en felles kultur blant barn, fordi de vil samarbeide om samme historier over tid. Det vil gi barna felles referanser til rollelek utenfor STSA aktiviteten (Nicolopoulou, 2019, s. 269). Resultatene av forskningen viste at barna som deltok i aktiviteten opplevde signifikant utvikling i forteller ferdigheter, og økt dekontekstualisert språk og ordforråd (Nicolopoulou, 2019, s. 263).

### 3.0 Metode

Vilhelm Aubert (1985) sier at metode er en fremgangsmåte og et middel for å få ny kunnskap. Jeg har valgt kvalitativ forskning som metode for bachelor oppgaven min. Problemstillingen min er «hvordan bruker flerspråklige barn sine språklige ressurser for å delta i rollelek med andre barn på stor avdeling?». Fordelen med å bruke kvalitativ forskning er at det kan gi muligheten til å gå i dybden og få en helhetlig forståelse av samspillet mellom mennesker. (Dalland, 2021, s. 54 - 55).

### 3.1 Valg av metode

Jeg valgt observasjon som metode for å forsøke å belyse problemstillingen min. Aksel Tjora (2010) sier at når man observerer, får man informasjon om hva mennesker gjør. Samtidig sier Dalland at observasjoner alltid vil bli påvirket av våre personlige forhold og tidligere erfaringer (Dalland, 2020, s. 103). Jeg ønsket å ha en kvalitativ og strukturert tilnærming til feltet.

### 3.2 Fremgangsmåte under datainnsamling

Informasjonen som var nødvendig for å belyse problemstillingen min var hvordan flerspråklige barn går inn i rollelek, eksempler på språkbruk, om de klarer å gi, og følge opp initiativ og hvordan respons de får av majoritetsspråklige barn. For å få tak i denne informasjonen tok jeg kontakt med en barnehage i et område som har opplevd flerkulturell bosetting de siste årene. Jeg sendte ut info- og samtykke skriv som er «vedlegg 1» i oppgaven. Etter samtykke fikk jeg informasjon om hvilke barn som var flerspråklige, hvilket språk de snakket hjemme, og pedagogiske lederens vurdering på hvor langt barna har kommet i norsk tilegnelsen.

Jeg plasserte meg ut i feltet, på gulvet på avdelingen, og observerte gruppen som en helhet. Jeg holdt meg utenfor barnas lek, uten å arrangere eller være med på leken for å ikke forstyrre deres naturlige måte å leke på. Jeg benyttet meg av et observasjonsnotat, for å forsøke å fange opp konkrete opplysninger, og få en struktur på det jeg observerte. Det kunne hjelpe å unngå bruk av løse notater, og tolkning av hukommelsen i etterkant (Dalland, 2020, s. 108). En ulempe med denne måten å observere på kan ha vært at jeg ikke fikk med meg alle detaljene, fordi jeg var opptatt med å besvare de spørsmålene jeg hadde satt meg selv på forhånd.

### 3.3 Prosedyre

Jeg brukte hjelpemiddel til observasjon som er «vedlegg 2» i oppgaven mens jeg noterte for hånd. Etter hver observasjon utfylte jeg notatene og etterspurte pedagogisk leder om alderen til barna. Samme dag renskrev notatene inn på PC, og anonymiserte alle navn. Jeg kunne se antydninger til et mønster i flerspråklige barns deltagelse i rollelek. Etter påfyll av teori og nærmere analyse av observasjonene bestemte jeg meg for å sette tre analysekategorier.

### 3.4 Utvalg

Avdelingen hadde ti barn med flerspråklig bakgrunn. Deres bakgrunn, språkforhold hjemme og eksponering for det norske språkmiljøet varierte. Noen barn har blitt født i Norge, mens andre i utlandet og flyttet til Norge i spedbarnsalder. Noen snakket morsmål hjemme med begge foreldre, mens noen hadde flere morsmål. Et barn hadde nylig flyttet til Norge, mens andre barn har gått i barnehage fra de var to år gamle. Det var flere barn med samme morsmål, men det var variasjon i morsmål kompetansen. Bakgrunnen påvirker hvor langt barna har kommet i norsk tilegnelsen. Derfor er det stor variasjon i hvor mye norsk kompetanse barna jeg observerte har.

Jeg foretok et strategisk utvalg av data for observasjonene og oppgaven min. Jeg fikk en rekke observasjoner, men ikke alle var relevante. For å definere en observasjon som relevant satte jeg krav om at observasjonene måtte inneholde:

- Minst et flerspråklig barn, og et majoritetsspråklig barn.
- Rollelek i form av fantasibruk, planlegging, bruk av dialog og kroppsspråk mellom barna.

Basert på dette har jeg valgt å presentere fire observasjoner. Jeg mener at observasjonene viser at det finnes variasjon i hvordan flerspråklige barn deltar og bruker språklige ressurser i rollelek.

### 3.5 Analyse og presentasjon av dataen

Etter gjennomgang av litteratur og forskning av blant annet Snow, Alstad, Nicolopoulou og Blum – Kulka og Gorbatt har jeg valgt ut tre dimensjoner ved flerspråklig barns deltagelse i rollelek som er særlig viktig at jeg undersøker nærmere. De tre dimensjonene er også ment

som et hjelpemiddel til å besvare problemstillingen min. Observasjonene blir analysert og videre drøftet ut ifra de tre analysepunktene:

1. Hvordan går de flerspråklige barna fram når de skal bli med i rollelek?
2. Hvordan bruker flerspråklige barn verbalspråket sitt? Og i hvilken grad finnes det elementer av dekontekstualisert språk i det barna sier i rolleleken? Med eksempler på dialog.
3. Klarte de flerspråklige barna å følge opp andre barns initiativ i leken, eller kom de med initiativ selv? Fikk de respons? Hvorfor /hvorfor ikke?

### 3. 6 Gyldighetsproblematikk og reliabilitet

Jeg fikk bakgrunnsinformasjon om barna på avdelingen. Det kan vurderes til å være positivt for observasjonene mine, da jeg fikk en bedre forståelse av avdelingen som en helhet, noe som bidro til å sikre gyldigheten av observasjonene. Samtidig kan dette ha preget relasjonene under gjennomføringen, da jeg ble presentert for pedagogiske lederens meninger om barnas språklige kompetanse. Dette kan ha farget mine inntrykk, da jeg kan ha hatt en forventning om at noen av barna brukte lite norsk språk.

Førforståelse vil være en faktor som kan påvirke hvordan man bruker metoden, velger ut data og forstår dataen man har samlet inn (Dalland, 2021, s. 60). Jeg har flerspråklig bakgrunn selv og min opplevelse er at det var vanskelig å bli akseptert i rollelek av andre barn. Dette kan påvirke måten jeg samler inn data på. Noe som kan avkrefte den forestillingen er at jeg har jobbet i barnehage i voksen alder, og selv sett flerspråklige barn i rollelek. Gjennom å være bevisst rundt min egen bakgrunn, kan jeg forsøke å unngå å la det påvirke min objektivitet.

### 3. 8 Forskningsetikk

Dalland sier at vi skal alltid innhente informert samtykke (Dalland, 2020, s. 126). Jeg sendte et informasjon - og samtykkeskjema som inneholdt informasjon om prosjektet for å forsøke å bevare god forskningsetikk. Pedagogisk leder videresendte informasjon til foreldrene på avdelingen. Jeg fikk skriftlig samtykke fra hele avdelingen gjennom den pedagogiske lederen. Etske regler for oppbevaring av materiale sier at alt må anonymiseres før det leses av andre (Dalland, 2020, s. 126). Jeg har holdt taushetsplikten min, anonymisert opplysninger og oppbevart dataen jeg har samlet inn på en sikker måte.

### 3.9 Vurdering av metoden

Mine erfaringer med observasjon som metode er at det kan være utfordrende å unngå «se etter» det jeg trenger svar på. Det var også utfordrende å avgjøre hvilke observasjoner som var mest relevante. I etterkant mener at det var nyttig å ha fått bakgrunnsinformasjon om barna på forhånd, da det gjorde det mindre krevende å velge ut relevante observasjoner.

En av fallgruvene med observasjonene mine er at de ble gjennomført på en avdeling over en dag. For å få økt utbytte av observasjonene kunne jeg ha observert i flere barnehager, eller kommet tilbake på avdelingen en annen dag, for å se om jeg hadde fått samme type observasjoner. En annen fallgrube er at mine erfaringer som flerspråklig kan ha farget mitt syn og tolkning av observasjonene. Derfor kan det være at andre ikke ville ha kommet fram til samme type resultater som meg.

### 4.0 Empiri og analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere min empiri. Samt analysere og drøfte fire observasjoner gjennom tre analysekategorier. Disse er:

1. Hvordan går de flerspråklige barna fram når de skal prøve å bli med i en rollelek?
  - Den delen vil handle om det som skjer i forkant av leken, og om å få bli med.
2. Hvordan bruker flerspråklige barn verbalspråket sitt? Og i hvilken grad finnes det elementer av dekontekstualisert språk i det barna sier i rolleleken? Med eksempler på dialog.
  - Denne delen vil handle om språket.
3. Klarte de flerspråklige barna å følge opp andre barns initiativ i leken, eller kom de med initiativ selv? Og fikk de respons? Hvorfor /hvorfor ikke?
  - Denne delen vil handle om deltagelse og leken sin gang.

Etter å ha analysert observasjonene skal jeg komme med noen konklusjoner om funn, og mønstre jeg har observert.

Alle observasjonene er gjort på samme avdeling i løpet av en ettermiddag. Barna som framkommer i observasjonene har ulik bakgrunn, og ulik grad av norsk kompetanse. Alle er i alderen mellom 4.1 år til 5.2 år. Navn er anonymisert, og jeg bruker «A, B, C og D» for å omtale barna.

### Observasjon 1 – Billek

Guttene A, B og C har majoritetsspråklig bakgrunn, mens gutt D har flerspråklig bakgrunn. Pedagogisk leder informerte om at gutt D begynte i barnehagen for et år siden, og det var ikke alltid at personalet forstod hva han forsøkte å si.

Gutt A, B, og C står midt på den åpne gulvplassen på avdelingen, mellom to spisebord. Jeg sitter på et av bordene. Gutt A begynner å late som at han kjører bil ved å lage «broom, broom» lyd, «holde» i rattet, og går rundt i sirkler på gulvet. Gutt B ser på gutt A, og sier «etter deg er det meg», gutt C «og etter deg, så er det meg, okei?». Gutt D står på siden, ved et av bordene, og ser på de tre guttene som bytter på å leke at de kjører bil. Han går bort til guttene på gulvplassen, stiller seg foran og strekker ut den ene foten sin foran gutt A som «kjører» bil. Gutt D sier «meg». Gutt A stopper litt opp, ser opp på gutt D, men ser straks andre vei igjen, og fortsetter å «kjøre» mens han går forbi gutt D. De andre guttene følger etter uten å si noe. Gutt D blir stående, han ser på guttene, stiller seg bak dem, og gjentar «meg». Guttene sier ingenting, alle tre fortsetter å kjøre på avdelingen mellom bordene. Gutt D går etter de uten å si noe. De «kjører» ut på gangen, ser klosser og avslutter billeken.

Gutt A tar initiativ og styrer leken. Jeg observerte at de majoritetsspråklige guttene avtalte utenfor leken, gikk inn i rollen igjen, og brukte kreativt språk til å lage lyder som passet til leken. Observasjonen viser at gutt D strekker ut foten foran gutt A. Jeg tolker det som et forsøk på deltagelse gjennom kroppsspråk. I observasjonen kommer det fram at gutt D har lav norsk kompetanse, fordi det eneste ordet han bruker er «meg». Ordet «meg» kan indikere at han forsøker å være med å avtale sin tur. Observasjonen kan tyde på at Gutt D forstod at leken gikk ut på å planlegge hvem sin tur det var til å kjøre, men han fulgte ikke opp guttenes initiativ, eller ga eget initiativ til leken. Det kan tolkes som at det dekontekstualiserte språket er implisitt tilstedet når gutten bruker ordet «meg». Gutt D opplevde å ikke få noe respons. Det kan diskuteres om det skyldes at guttene ikke forsto hva han mente, eller om de ikke ville la han være med i leken.



## Observasjon 2 – Butikklek

Jentene A og B har flerspråklig bakgrunn. Pedagogisk leder vurderte Jente A til å ha kommet langt i tilegnelsen av norsk, hun begynte i barnehagen da hun var 2 år gammel. Jente B hadde utfordringer med tilegnelsen av det norske språket og begynte også i barnehagen da hun var 2 år gammel. Guttene C og D har majoritetsspråklig bakgrunn.

Fire barn leker i dokkekroken. Jeg sitter i en sofa på siden. Dokkekroken har en vegg med et vindu som kan brukes til butikk lek. Jente A setter seg i butikkvinduet, og roper ut «jeg trenger mat til butikken min». Gutt C og D går bort, og sier «du trenger gulrot», «du trenger mel». Jente A tar imot varene og setter de på plass i butikken. «Værsgod», «takk», «trenger du noe mer?», «ja, mer til kake» går samtalen mellom jente A og gutt C. Jente B har sittet på siden uten å si noe, men nå bærer hun varer fra en kasse sammen med guttene. Gutt C spør «Trenger du den også?» «ja!», guttene avtaler også mellom hverandre «jeg tar den, så tar du denne», «ja!». Gutt C sier «skal vi få noen til å kjøpe når vi er ferdig?», «ja!», svarer jente A. Jente B sier med høy stemme «vi er tjenere til A!». De andre ser på henne, men sier ingenting og fortsetter å bære. Jente B gjentar på nytt «vi er tjenere til A!». De andre barna fortsetter å bære fra kassen til butikken, mens de snakker med hverandre om hva mer de trenger. Jente B observerer leken i noen sekunder, etter det ler hun litt, begynner å nynne, og går vekk fra leken ut på avdelingen.

Jente A tar initiativ til å starte leken. Det er ingen planlegging eller avtale om lek gjort på forhånd. Initiativet hennes blir tatt imot av guttene. Observasjonen viser at jente A, gutt C og D har velfungerende norsk språk. De driver leken framover gjennom å avtale hva slags rekvisitter de trenger til leken. Når gutt C kommer med initiativ om hvordan leken skal utvikle seg, følger jente A opp dette initiativet. Det er i stor grad elementer av dekontekstualisert språk når jente A foreslår at hun trenger varer til «butikken sin» og at hun trenger «ting til å lage kake». Det kan også være at jente A har kjennskap til dette språket fordi det har tidligere vært brukt i forbindelse med slik butikklek.

På den andre siden viser observasjonen jente B som ikke bruker verbalspråk på starten av leken. Observasjonen kan tyde på at hun har forstått hva leken går ut på, når hun er med å bære varer til butikken. Hun kommer nærmere leken, og bruker kroppen sin for å delta. Hun forsøker å komme med et eget initiativ når hun sier «vi er tjenere til A». Det er i stor grad elementer av dekontekstualisert språk i det utsagnet, men hun får ikke respons fra de andre

barna. Det kan være at det er fordi forslaget hennes er på siden av leken, fordi hun har misforstått leken. Eller at hun tenker på et annet ord, men mangler det norske uttrykket.

### Observasjon 3 – Familielek

Jente A har majoritetsspråklig bakgrunn, mens jente B har flerspråklig bakgrunn. Pedagogisk leder vurderte jente B til å kunne hverdagsspråket. Hun begynte i barnehagen da hun var 3 år gammel.

Jeg sitter på gulvet i et hjørne, på motsatt side av putehjørne på avdelingen. Jente A og B sitter i sofaen i putehjørne. Jente A legger hodet ned, og ser opp på jente B. Jente A sier «du må synge natta sang til meg da». Jente B ler litt, og begynner å si «mjau, mjau» mens hun mimer som en katt. «Nei! Du må jo synge aiaiai boof», Jente A begynner å synge på trollmors voggesang. Jente B begynner å nynne melodien etter jente A. Jente A legger seg ned og lukker øyne. Jente B sier plutselig «også kommer monster!». «Nei! Nå er det natta» sier jente A. Jente B blir stille. Jente A sier «og nå er det frokost, du må ned her og gjøre sånn» mens hun viser, og tar fram to tallerkener som ligger ved siden av henne. Jente B går ned fra sofaen, og gjør det samme som jente A. Jente A fortsetter «ta den på tallerkenen, så må du på jobb og jeg på skolen etterpå, okei?». Jente B flytter på ting slik som jente A viste, men sier ingenting. Jente A sitter i en kort stund, mens hun ser på jente B, til hun sier «jeg vil ikke leke mer, dette er kjedelig». Hun reiser deg opp og går bort til bordene, der et personal og to andre barn sitter og perler. Jente B blir sittende igjen i putekroken.

Jente A tar initiativ. Hun vil være baby, og prøver å få jente B til å være mamma. Jente A styrer leken og forklarer nøyaktig hva jente B skal gjøre. Jente B er med på leken gjennom å etterligne jente A. Hun prøver å komme med eget initiativ når hun mimer som en katt. Vi kan også i stor grad se elementer av dekontekstualisert språk i utsagnene «mjau» og «nå kommer monster». Det blir avvist av jente A som vil leke mor og baby. Når jente B ikke klarer å følge opp initiativene avslutter jente A leken.

### Observasjon 4 – Perling og fantasi

Jente A har majoritetsspråklig bakgrunn, og jente B har flerspråklig bakgrunn. Pedagogisk leder vurderer jente B til å ha kommet langt i norsk tilegnelsen, og hun begynte i barnehagen da hun var 3 år gammel.

Jente A sitter og perler ved et av bordene på avdelingen, jeg sitter ved bordet ovenfor. Jente B ser at jente A perler og går bort. Hun setter seg ned ved siden av jente A og spør «kan du sende meg den?» mens hun peker på et brett formet som en bamse. Jente A svarer «ja», og sender brettet. Jentene sitter hver for seg og perler, til jente B spør «skal jeg lage bamsen rosa, mens du finner perler til meg?» «Ja, vent litt» svarer jente A. Jentene perler ved siden av hverandre igjen. Jente B spør «er du ferdig nå?», «ja», «vil du finne rosa perler til meg, så skal vi lage en rosa kosebjørn!?» sier jente B med entusiastisk stemme. «Ja!» svarer jente A og sier «jeg har en sånn ekte rosa bamse hjemme», «ja, jeg også, og den har regnbue ører» svarer jente B. Begge ler. Jente A begynner å plukke ut rosa perler, mens jente B perler. Jentene perler helt til de får beskjed om at det er ryddetid. Jente B spør da «skal vi fortsette på den i morgen?». En ansatt som har sittet ved bordet sier «vi kan spare på den så kan dere gjøre den ferdig i morgen», «ja» svarer begge jentene.

Dette er ikke en typisk form for rollelek. Jeg mener likevel at den er relevant å ha med fordi den viser dialog mellom jente A og B der de bruker fantasi til å skape bamsen. I tillegg kan bamsen være et objekt skapt for senere rollelek.

Jente B tar initiativ. Hun går bort og spør «kan du sende meg den?» og «skal jeg lage en rosa bjørn mens du finner perler til meg?». Hun bruker språket sitt for å komme inn i leken, og får respons av jente A i form av at hun følger opp hennes initiativ. Vi kan finne flere større elementer av dekontekstualisert språk når jente B finner på rosa bamse, og når hun forteller om bamsen sin hjemme med «regnbue ører». Jente B klarer også å følge opp jente A sitt initiativ når hun svarer på hvordan hennes bjørn ser ut.

#### 4.1 Mønster og fellestrekk

Mine funn tyder på at det er noen felles trekk i hvordan flerspråklige barn bruker sine språklige ressurser. Samtidig viser funnene også at det er stor variasjon i hvordan flerspråklige barn deltar i rollelek.

Jeg ser et mønster som tyder på at flerspråklige barn som har velfungerende norsk språk, som de aktivt bruker til å spørre, planlegge og avtale får respons av majoritetsspråklig barn. Barna som har kommet kort i norsktilegnelsen og heller benytter kroppsspråk får mindre respons av

de majoritetsspråklige barna i leken. Det kan vurderes om de ikke får respons på grunn av at de andre barna ikke forstår dem, eller om de ikke vil forstå dem. Det kan også være at de flerspråklige barna ikke får respons på initiativene sine fordi de er på siden av den eksisterende rolleleken. Et annet mønster som kan observeres er at noen av de flerspråklige barna ikke lykkes i å følge opp initiativet til andre barn. Observasjonene viser likevel at det ikke alltid vil være tilfellet, fordi to av de flerspråklige barna lykkes i å følge opp initiativ.

Et fellestrekk i alle observasjonene er at de flerspråklige barna kommer nærmere leken, bruker kroppen sin for å signalisere at de vil være med, og for å delta i lek.

## 5.0 Diskusjon og drøfting

I denne delen skal jeg drøfte mine funn i lys av teorien og analysekategoriene som har blitt presentert. Jeg skal også diskutere voksenrollen til personalet i barnehager for å løfte fram mulige måter å arbeide med språk og rollelek på.

### 5.1 Hvordan går de flerspråklige barna fram når de skal bli med i en rollelek?

Et fellestrekk som går igjen i observasjonene er at flerspråklige barn bruker kroppen sin i rollelek. Alle observasjonene tyder på at de flerspråklige barna kom nærmere leken, og signaliserte med kroppen at de vil være med. De brukte også kroppen sin for å delta i rollelek.

En mulig årsak til at barna benytter seg av kroppsspråk i stedet for å uttrykke seg verbalt kan være at de ikke har vært eksponert for et stabilt nok norsk språkmiljø, noe som har hindret dem i å lære seg de nødvendige språkferdighetene for å delta i rollelek. Ut ifra det sosiopragmatiske synet (Grøver, 2018, s. 35) kan man argumentere for at språkmiljøet barna har fått erfaring med vil ha noe å si på hvor langt de har kommet i norsktilegnelsen. Det kan være at barn som har gått i norsk barnehage siden de var to år gamle, har blitt eksponert for mye norsk språkmiljø og har hatt bedre forutsetninger for å lære språket som trengs i rollelek. På den andre siden, et barn som nylig har flyttet til Norge og begynte rett på stor avdeling, har ikke hatt like god tid til å tilegne seg denne kompetansen.

Når barn ikke har god nok språkkompetanse vil de prøve å benytte seg av andre ressurser de har. Blum – Kulka og Gorbatt (2014) sin undersøkelse støtter tanken om at flerspråklige barn bruker kroppen sin når de ikke har nok verbalt språk. Noen av funnene deres viste at barn som ikke deltok verbalt med i leken, deltok gjennom bruk av kroppen. Videre viser observasjonene mine at barna tar i bruk kjente leketemaer som butikk, familieliv, bil og

perling (Høigård, 2019, s. 66). Blum – Kulka og Gorbatt (2014) observerte at kjente former for lek som var rutinepreget, gjorde det lettere for flerspråklige barn å delta, siden de hadde en kjent struktur. Det kan være at selv om de flerspråklige barna kanskje ikke hadde tilstrekkelig språkferdigheter til å delta verbalt, kunne de delta gjennom kroppsspråk og ved å leke med kjente rutinepregede temaer i rolleleken.

5.2 Hvordan bruker flerspråklige barn verbalspråket sitt? Og i hvilken grad finnes det elementer av dekontekstualisert språk i det barna sier i rolleleken? Med eksempler på dialog. Observasjonene viste at det var stor variasjon i hvordan barna brukte språket sitt i rollelek. Det kan være på grunn av variasjon i deres bakgrunn.

Ulike faktorer som at noen av barna lærte norsk simultant, mens andre lærte det suksessivt (Høigård, 2019, s. 141) kan bety forskjell i hvor langt de har kommet i norsktilegnelsen. Det kan også være at barna hadde ulikt språklig grunnlag fra spedbarnsalder (Lieven & Harris, 2019, s. 85). Ut ifra dette utviklet de språk i forskjellig tempo, og med ulik kvalitet på språket. Jeg mener at dersom barnet begynte sent i barnehagen, men hadde godt grunnlag av morsmål kan det være at de har god norsk kompetanse. For eksempel begynte ikke Jente B i observasjon «perling og fantasi» i barnehagen før hun var 3 år gammel, men hun har velfungerende norsk språk. Dette støttes opp av en studie gjort på flerspråklige barn av (Proctor et al, 2006). Studien viste at dersom barnet hadde et godt grunnlag av morsmål, var det lettere å overføre den grunnleggende språkkompetansen fra morsmål, til andrespråket. Det kan være at jente B hadde godt grunnlag av morsmål og brukte språkkompetansen hun hadde til å tilegne seg norsk.

Observasjonene viser elementer av dekontekstualisert språk i flere utsagn fra de flerspråklige barna. Vi kan observere at de flerspråklige barna klarer å sette ord på ting som ikke finnes her og nå, bruker fantasien sin, og setter ord på det de tenker. Snow mener at det er grader til dekontekstualisert språk (Snow, 1983). I observasjon «billek» kan en mene at det er et element av dekontekstualisert språk i «meg», fordi gutt D viser at han har forstått rammene i leken. Han klarer likevel ikke å argumentere tilstrekkelig for at det er han sin tur nå, og det er ikke mye dekontekstualisert språkbruk. I observasjon «butikklek» er det større elementer av dekontekstualisert språk når jente A sier «butikken min», og «mer til kake». Vi ser det også når jente B sier «vi er tjenere til A» som kan ha kommet fra fantasien hennes. I observasjon «familielek» ser vi også store elementer av dekontekstualisert språk når jente B sier «også

kommer det monster». I tillegg mjauer hun. Det er utsagn som kommer fra noe som ikke finnes på avdelingen der og da. I observasjon «perling og fantasi» ser vi også bruk av dekontekstualisert språk i stor grad når jente B forteller om bamsen sin som hun har hjemme «jeg også, og den har regnbue ører». Hun forteller hvordan bamsen ser ut, uten at bamsen er til stede.

Et annet funn som omhandler hvordan flerspråklige barn bruker språket sitt i lek handler om forklaringer. De flerspråklige barna gjør forsøk på å forklare initiativene sine. «Vi er tjenere til A», «også kommer det monster» og «meg». Forklaringene kan likevel tolkes til å være på siden av den eksisterende leken. «Tjenere» vil være noe annet enn å leke butikk, og «monster» vil være noe annet enn å leke baby og mamma. Til motsetning forklarer Jente B i observasjon «perling og fantasi» godt hva hun vil at skal skje i leken, og får respons av jente A. Dovigo sier at en typisk måte barna bruker språket sitt på i rollelek er forklaringer. Når barna forklarer hverandre, skaper de en felles forståelse i leken. (Dovigo, 2016). Det kan bety at forklaringene til de flerspråklige barna ikke er tydelige nok til at de andre barna forstår de. Eller at de andre barna ikke vil forstå de, fordi de ser ikke på forklaringene som relevante for leken de er i.

### 5.3 Klarte de flerspråklige barna å følge opp andre barns initiativ? Eller gav de sitt eget?

Funnene mine viser at de fleste av de flerspråklige barna klarer å komme med egne initiativ til leken. Men bare noen av de klarer å følge opp andre barns initiativ.

Ifølge Bateson (1972) er lek en mental innstilling hos barn. Barnet må klare å dele oppmerksomhet rundt andre barns initiativ, og forslag for å kunne komme med initiativ selv. Birgitta. K Olofsson sier at for at barn skal forstå at en lek har startet, eller hva som skal skje i leken er de avhengig av lekkodene (Olofsson 1993, s.96). I observasjon «butikklek» ser man at jente A behersker lekkodene godt. Hun bruker rolleytringer, og regiytringer. Når guttene planlegger sammen med jente A, kan det oppfattes som at jenta klarer å komme med egne initiativ som blir akseptert, og klarer å følge opp guttenes initiativ også. På den andre siden ser vi jente B som gir et initiativ til «tjenere», men det kan tolkes som at hun ikke klarer å følge opp «butikklek» initiativet. Det kan bety at hun mangler kompetansen om lekkoder og derfor forstår ikke helt hva leken går ut på. Det kan være at hun har forstått, men mangler det riktige norske ordet for å utrykke seg. Derfor kan initiativet virke på siden av leken, men for jente B vil det være riktig, fordi det er det ordet hun kjenner til.

Rolleytringer, regiytringer og magiske ytringer er former for lekkoder (Olofsson 1993, s.96). I observasjon «billek» kan det se ut som at leken består hovedsakelig av regiytringer blant guttene. Gutt D har ikke tilstrekkelig norsk språk til å kunne være med på den dialogen. Dette kan være en grunn til at han ikke klarer å følge opp guttene sine initiativ, eller komme med sitt eget. I observasjon «familieliv» kan jeg se at jente B klarer å følge opp initiativet til jente A gjennom å etterligne henne og bruke kroppsspråk. Likevel kan det tolkes som et initiativ på siden av leken når hun gir initiativ til å leke katt, og sier «monster». I observasjon «perling og fantasi» klarer jente B å følge opp initiativet til jente A, og hun klarer å komme med eget initiativ til leken selv. Hun bruker regiytringer i større grad, og de planlegger sammen om hva som skal skje videre. Det gjør hun når hun blant annet sier «vil du finne rosa perler til meg, så skal vi lage er rosa kosebjørn?», og «ja, jeg også, og den har regnbue ører».

Disse funnene kan videre kobles sammen med det Kibsgaard omtaler som «timeout». (Kibsgaard, 2018, s. 356). Flere av observasjonene mine viser timeout. I observasjon «billek» går guttene inn og ut av rollen som bil for å planlegge hvem som skal kjøre videre. I observasjon «butikklek» går jente A, og guttene inn og ut av rollene sine for å planlegge hvilke varer som trengs til butikken. I observasjon «familieliv» er jente A på et superplan når hun går ut av rollen sin som baby for å forklare jente B hva hun skal gjøre. Det jeg observerer er at flerspråklige barn som har velfungerende norsk språk er med på «timeouten» og klarer å følge opp andre barns initiativ og gi egne initiativ. Eksempel på det er jente A i observasjon «butikklek», og jente B i observasjon «perling og fantasi». Flerspråklige barn som ikke har tilstrekkelig norsk kompetanse har utfordringer med å være med på «timeouten». Dermed har de også utfordringer med å følge opp andre barns initiativ i leken.

### 5.3.1 Hvordan respons fikk de flerspråklige barna?

Funnene mine kan tyde på at flere av de flerspråklige barna opplevde å ikke få respons på sine initiativ fra de andre barna i rolleleken. I observasjon «billek» ser vi at gutt D ikke får noe respons av de andre guttene. I observasjon «butikklek» får jente A respons, men ikke jente B. I observasjon «familieliv» får ikke jente B respons, mens i observasjon «perling og fantasi» får jente B respons på initiativene sine.

Først tenkte jeg at de flerspråklige barna ikke får respons, fordi de andre barna vet at de ikke har tilstrekkelig norsk språk til å være med i rollelek. Etter å ha undersøkt og analysert

empirien min ser jeg en ting som går igjen i alle observasjonene. Det er at mye av rolleleken går ut på regiytringer, timeout og forklaringer (Olofsson 1993, s.96), (Kibsgaard, 2018, s. 356), (Dovigo, 2016). I observasjon «billek» går leken ut på å avtale hvem sin tur det er, og hva guttene skal gjøre videre. I observasjon «butikklek» går leken ut på å planlegge hvilke varer som trengs til butikken, og hva de skal leke senere. I observasjon «familieliv» går leken ut på at jente A må forklare jente B hva hun skal gjøre. Og i observasjon «perling og fantasi» starter leken med at jente B forklarer hvordan de skal lage bamsen med perler, og de planlegger å fortsette dagen etterpå. Alt dette krever velfungerende norsk språk, og kompetansen til å bruke dekontekstualisert språk.

Når store deler av leken går ut på planlegging, forklaring og regiytringer krever rolleleken at flerspråklige barn har kommet langt i norsktilegnelsen. Som Høigård sier er språket bærebjelken i rollelek (Høigård, 2019, s 66). Man kan derfor tenke at noen flerspråklige barn ikke har tilstrekkelig norsk språk til å kunne delta på regiytringer, forklaringer og planlegging. De mangler også verbalspråket for å kunne komme med initiativ selv. Når de flerspråklige barna bruker elementer av dekontekstualisert språk og kommer med egne initiativ får de likevel ikke respons. Jeg mener at en grunn til at noen av de flerspråklige barna ikke får respons i leken er fordi de gir initiativ som er på siden av den eksisterende leken. De flerspråklige barna som har velfungerende norsk språk, og er med på disse momentene i rollelek har mest sannsynlig mye erfaring med norsk språkmiljø.

Det kan være flere grunner til at de flerspråklige barna blir så lett avvist av majoritetsspråklige barn. Det kan være at de ikke forstår hva de flerspråklige barna mener, eller at de ikke vil forstå. Det kan henge sammen med kulturen for inkludering i lek i barnehagen. Hvordan de voksne har jobbet med at alle skal få være med i lek, og hvordan de legger til rette for rollelek.

#### 5.4 Voksenrollen

Funnene fra observasjonene kan tyde på at flerspråklige barn som ikke har tilstrekkelig norsk språk trenger støtte fra de voksne med å få forklaringer rundt planlegging, regiytringer og hva som skal skje videre i leken. Et hovedpoeng jeg kan trekke fram etter analyse av empirien er at flerspråklige barn trenger støtte fra personalet med å forstå konteksten rundt rolleleken.



For å støtte flerspråklige barn i rollelek kan personalet i barnehagen ta utgangspunkt i Gunhild T. Alstad sin studie om strukturert og dynamisk språkarbeid (Alstad, 2016). Det dynamiske språkarbeidet vil være relevant når personalet skal støtte barnet i rollelek. Det er fordi dynamisk språkarbeid handler om å integrere språklæring i hverdagslige situasjoner. Det kan være i samlingsstund med rim og sang, lesestund, måltider, påkledning og i lek (Alstad, 2016, s. 159). For å støtte flerspråklige barn i rollelek må personalet være aktivt og tilstedeværende. Bli spontant med på rollelek, og det barnet snakker om. Fokuset kan være å gi barnet forklaringer underveis for å støtte dem.

Den strukturerte måten å arbeide med språk på vil kunne støtte opp barnets språklige utvikling og ordforråd. Personalet kan ha fokusområder som de vil hjelpe barnet med. Barnet vil trenge en blanding av disse to arbeidsmetodene for å kunne utvikle språket godt (Alstad, 2016, s. 235). Personalet kan jobbe dynamisk og strukturert gjennom å bruke musiske aktiviteter, engasjerende samtaler, fortelling, høytlesing, og skape felles rollelek. Dette vil også bidra til å skape et godt språkmiljø for alle barn.

En aktivitet man kan ta i bruk for å jobbe med hele barnegruppen er STSA pionert av Paley (Paley, 1990, sitert i Nicolopoulou, 2019 s. 268). I følge Nicolopoulou sin forskning vil aktiviteten fremme utviklingen av språklig kompetanse og forteller kompetanse hos barn (Nicolopoulou, 2019, s. 263). Den voksne kan introdusere aktiviteten under samling, og la barna fortelle en historie selv. Det vil antageligvis være store forskjeller i innholdet og lengden av historiene. Senere når historien leses opp høyt kan barnet dramatisere fortellingen sammen med andre barn. På den ene siden blir denne aktiviteten voksenstyrt, men på den andre siden blir den spontan og kan bli til en rollelek blant barn. Aktiviteten kan være en god måte å skape godt språkmiljø på, samt øke barnas språklige kompetanse og dermed kan de øke deres dekontekstualisert språk ferdigheter som vil være en fordel i rollelek. I tillegg kan det gi felles referanser for rollelek på avdelingen, og skape en kultur for inkludering.

## 6.0 Avslutning

Denne bacheloroppgaven er skrevet om en kvalitativ undersøkelse om hvordan flerspråklige barn bruker sine språklige ressurser for å delta i rollelek med andre barn på stor avdeling.

Jeg har forsøkt å belyse problemstillingen min ved å besvare tre analyse spørsmål. Funnene fra min empiriske forskning kan tyde på at det er noen felles trekk i hvordan flerspråklige barn

bruker sine språklige ressurser i rollelek. Samtidig som det også er variasjon basert på deres bakgrunn.

Funnene tyder på at de fleste flerspråklige barn benytter seg av kroppsspråk i rollelek. Det er variasjon i hvor godt barna klare å følge opp initiativ fra andre barn i leken, eller gi sine egne initiativ. Flerspråklig barn som har tilstrekkelig norsk språk, klarer å følge opp initiativ og gi initiativ selv. Barna som ikke har det, kan oppleve å ikke få respons fra de majoritetsspråklige barna. Det finnes elementer av dekontekstualisert språk i uttalelsene fra flerspråklige barn, men det ser ut til at det ikke alltid er tilstrekkelig for å få respons fra de majoritetsspråklige barna. Det kan være ulike grunner til at flerspråklige barn ikke alltid får respons. Et mulig fokus for videre forskning kan være å forsøke å finne mulige grunner til at flerspråklige barn ikke alltid får respons av majoritetsspråklige barn.

Forskningen jeg har gjennomført har styrket min oppfatning av at barnehager kan støte på utfordringer med flerspråklige barn i rollelek. For praksis i barnehagen kan disse funnene indikere at flerspråklige barn kan trenge støtte fra personalet til å være med på regjytringer, planlegging av leken, og forstå forklaringer og lekkoder fra majoritetsspråklige barn. For eksempel kan personalet jobbe med språk dynamisk og stukturert, og dra nytte av aktiviteter som «STSA» for å modellere rollelek på avdelingen.

## 7.0 Litteraturliste:

Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Andersen, C.E., Engen, T.O., Gitz- Johansen, T., Kristoffersen, C.S., Obel, L.S., Sand, S. & Zacharisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Rapport nr. 15/2011. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bateson, G. (1972). A theory of play and fantasy. I G. Bateson (red.), *Steps to an Ecology of Mind* (s. 177 – 193). New York: Ballantine Books.

Blum – Kulka S. & Gorbatt, N. (2014). «Say princess» - the challenge and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. I A Cekaite, S. Blum – Kulka, V. Grøver & E. Teubal (red.), *Children's peer talk. Learning from each other* (s. 169 – 193). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Patheon Books.

Dalland, O. (2020) *Metode og oppgaveskriving*. (7. Utg). Gyldendal.

Dovigo, F. (2016). Argumentation in preschool: a common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, 818 – 840.

Grøver, V., Uccelli, P., Rowe, M & Lieven, E. (2019). *Learning through Language*. I Grøver, Vibeke; Uccelli, Paola; Rowe, Meredith & Lieven, Elena.

Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hoven, G., Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? I Sjøvik, P. (Red.), *En barnehage for alle*. (3.Utg., s. 233 - 252). Universitetsforlaget.

Hyltenstam, K. mfl. (1996). *Tilpasset språkopplæring for minoritetslever*. Rapport fra konsensuskonferanse, Leangkollen hotell – og konferanesenter, Asker 9. -10. januar 1996. Oslo: Norges forskningsråd.

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.

Kibsgaard, S. (2018). *Den livsviktige leken*. I Glaser, V., Størksen, I. Og Gurgli, M. B. (red): *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Praksis og forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Lillemyr, O. F. (2018). *Lek på alvor*. (3.utg.). Universitetsforlaget.

Nicolopoulou, Angeliki. (2019). *Using a storytelling/story-acting practice to promote narrative and other decontextualized language skills in disadvantaged children*.  
10.1075/sin.25.13nic.

Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.

Proctor, C.P., August, D., Carlo, M.S. & Snow, C. E. (2006). The intriguing role of spanish language vocabulary knowledge in predicting english reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98, 159 – 169.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83, 1762–1774

Ruud, E. B. (2016). *Sosial fantasilek. Kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Snow, C. E.(2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328, 450–452.

Snow, C. E.(1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165–189.

Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (1991). Skills that aren't basic in a new conception of literacy. In Jennings, E. M. & Purves, A. C. (Eds.), *Literate systems and individual lives: Perspectives on literacy and schooling* (pp. 179–191). Albany, NY: State University of New York Press

Statistisk sentralbyrå (07.03.2022). Funnet på:

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Skutnabb – Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk og rasism*. Stockholm: Liber.

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal 3. utgave.

Vedlegg 1: Info og samtykke skriv

### **Observasjon vedrørende bachelor-oppgaven min om hvordan flerspråklige barn bruker språklige ressurser for å delta i rollelek**

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan flerspråklige barn bruker språklige ressurser for å delta i rollelek med andre barn på stor avdeling.

#### **Formål**

Formålet er å finne ut av hvordan flerspråklige barn går inn i lek, om de gir eller klarer å følge opp initiativ i lek og hvordan respons de får av andre barn. Hensikten med forskningen er å gi personalet ny innsikt om flerspråklige barn i rollelek.

Observasjonen vil vare fra 1- 3 timer, der jeg innhenter 3 – 6 observasjoner fra en lek situasjon der flerspråklige barn er involvert. Informasjonen som innhentes under observasjonen vil analyseres og skape grunnlaget for videre arbeid mot bacheloroppgaven min.

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

Du får spørsmål om å delta på grunn av at avdelingen har erfaring med flerspråklige barn.

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

Hvis dere velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg kommer inn på avdelingen for å observere barnas lek. Jeg skal ta notater og bruke løpende protokoll som metode. Jeg bruker fullstendig observasjonsrolle. Det innebærer også at dere informerer foreldre om at jeg kommer for å observere den dagen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Foreldre kan ønske seg at barnet deres ikke skal bli observert. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barna vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/barna hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysninger**

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

- Det vil kun være prosjektansvarlig(meg) som har tilgang til barnas privatopplysninger. Informasjonen fra observasjonene vil bli anonymisert og delt med veileder, prosjektgruppe og i selve bacheloroppgaven.
- Navn og informasjon vil bli lagret på prosjektansvarlig sin datamaskin, og vil bli slettet etter oppgaven er levert inn.

Observasjonsdeltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes **04.01.2023**. Ved prosjektslutt vil personopplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert
- Å få rettet i personopplysningene
- Få slettet personopplysninger
- Få utlevert en kopi av personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

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

Jeg behandler opplysninger om barna basert på samtykke av pedagogisk leder i barnehagen, og foreldrene.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Stavanger ved student Dominika Pieszczo
- Email: pieszczochoDominika@gmail.com

Med vennlig hilsen

Dominika Pieszczo

Vedlegg 2: Hjelpemiddel til observasjon

## **Hjelpemiddel til observasjon**

### **DEL 1 – Planlegging**

#### **Fokus i observasjonen**

Fokuset mitt er å få en helhetsforståelse av samspillet mellom flerspråklige barn med andre barn på avdelingen. Hvordan bruker flerspråklige barn sine språklige ressurser nå **det vil bli med i en rollelek, går inn i rolleleken. Se på verbalspråk og kroppsspråk.** Jeg vil prøve å fange opp om det foregår **dekontekstualisert** språk i det flerspråklige barns tale, og hvordan de **andre barna responderer** på dette. Det skal være minst et flerspråklige barn i leken.

Ubegrenset hvor mange barn som skal være med i leken. Leken skal inneholde kommunikasjon mellom barna.

#### **Grunnlaget for observasjon**

Grunnlaget i observasjonen skal være det språklige samspillet mellom flerspråklige barn med andre barn i en rollelek. Jeg skal se etter en situasjon der et eller flere flerspråklige barn bruker sine språklige ressurser for å delta rollelek.

#### **Felt- setting -analyseenhet**

- **Felt** – Inne på hovedrommet der det er åpent gulv, dukkekrok og putekrok.
- **Analyseenhet** – Sosial fantasi og rollelek hos flerspråklige barn.

I observasjonen vil jeg også beskrive hvordan de andre deltakerne leker for å få et helhetlig bilde av samspillet. Jeg skal foreta flere observasjoner, av flere leke situasjoner. Det vil si at

alle barna på avdelingen vil være en potensiell analyseenhet. Dette er fordi jeg kan ikke forutsi på forhånd hvilke barn jeg kommer til å se i rolleleken. Jeg har likevel på forhånd fått informasjon av pedagogisk leder om hvilke barn som er flerspråklige og litt om deres kulturelle og språklige bakgrunn. På denne måten har jeg en oversikt over hvilke barn som vil være relevante å følge mer med på.

- **Setting:** Det vil være en naturlig setting. Ped leder har gitt informasjon om at på denne dagen skjer det ofte mye rollelek når de er inne. Vi har avtalt at jeg kommer kl 12.30 når barna skal være inne etter lunsj. Dette er fordi i frileken inne vil jeg få muligheten til å se mer rollelek. Verken jeg eller de andre fra personalet skal igangsette noe lek, det skal være naturlig og igangsatt av barna. Dette er fordi jeg er opptatt av å få se hvordan de flerspråklige barna gjør det uten hjelp fra personalet.

### **Spørsmål jeg ønsker svaret på etter observasjonen er ferdig:**

- Hvordan startet-foregikk-avsluttet leken?
- Hva handlet leken om?
- Hva slags tema var det i leken?
- Ble den opp igjen senere? Og Hvordan?
- Hvem tok initiativ til å starte leken?
- Hvem lekte sammen?
- Går noen inn/ut av leken etter at den er startet?
- Blir noen avvist?
- Hvem er mest aktive deltakere i leken?
- Foregikk det bruk av dekontekstualisert /kreativt språk?
- Eksempler på dialog mellom barna – språklige eksempler på hva de sier
- Hvordan brukte flerspråklige barn språket sitt?
- Hvordan responderte de andre barna?
- Hvordan bruker barna kroppen i leken?

### **Observatørroller**

Jeg ønsker å være fullstendig observatør for å få med meg en naturlig «her og nå» lek situasjon som barna setter i gang selv.

### **Observasjonsmetoder**



Jeg skal bruke løpende protokoll som metode for å få med meg alle detaljer av samspillet mellom barna.

## **Del 2- Gjennomføring av observasjon**

### **1. Introduksjon** (presis for senere bruk og eventuelle sammenligninger)

Sted, dato, tidspunkt, anvendt tid, antall deltakere

### **2. Beskrivelse av det som observeres**

- a) Hvem samhandler med hvem?
- b) Hva samhandler de om?
- c) Hva gjør de når de samhandler?
- d) Hvor har observasjonen skjedd?
- e) Hvordan reagerer de ulike aktørene på hverandre?
- f) Hvem er aktiv/passiv i samtalene?
- g) Påvirker de voksne barnas samtaler?
- h) Hvem leker sammen?
- i) Går noen inn/ut av leken etter at den er startet?
- j) Blir noen avvist?

## **DEL 3- Etterarbeid**

En vurdering/tolkning om hvordan jeg forstår det som er beskrevet:

- Hvordan opplevde jeg som observatør det?
- Er det noe som skjedde i forkant/etterkant som kan bidra til å belyse situasjonen?
- Hvordan tror jeg aktørene opplevde situasjonen?

**Område for observasjonen** – Detaljert beskrivelse av området som observasjonen foregikk i

**Egen posisjon** – Hvor var jeg i forhold til det som observeres?

**Observasjonsbeskrivelse** – Beskrivelse av atferden til dem som deltar i situasjonen. Hva skjedde? Hvordan skjer det?

**Forstyrrelser** – Forhold som kan ha påvirket observasjonen

**Tolkning** – Førsteintrykket med engang etter