

Sammendrag

”Han e med, men han bare ødelægg” er en sosiolingvistisk studie av fire minoritetsspråklige barn i en norsk barnehage. Studien går ut på å observere barnas sosiale lek over en tjuetersperiode, for å finne ut om hvorvidt språklige barrierer kan brukes som verktøy i konstruksjons- og rollelek. Språk er det viktigste redskapet vi har for kommunikasjon og samhandling med andre, sier noe om hvem vi er og er viktig for barnets identitet. Språket er derfor en viktig forutsetning for barn som har norsk som sitt andrespråk.

Funnene viser at språklige barrierer kan brukes som verktøy når barn med norsk som andrespråk manøvrerer seg inn i lekesituasjoner der andrespråklæring kan skje, og at det kan brukes både som inkluderings- og ekskluderingsverktøy.

Språklige barrierer kan brukes som et inkluderingsverktøy i så måte at andrespråksbarnet blir inkludert ved enten å være helt passiv eller ved å bråke og forstyrre de andre som leker. Når barnet nærmer seg leken ved å forstyrre, blir han forklart at dette ikke er lov, og blir deretter inkludert i leken. Majoritetsbarn kan også få hjelp av barnehagelæreren til å inkludere minoritetsbarn. Dette kan foregå ved å ubevisst ta i bruk noen av Tabors (1997) fem strategier om trening i å hjelpe minoritetsbarn med språklæring, og ved å få råd fra den voksne om hvordan andrespråksbarnet skal inkluderes.

Språkbarrierer kan også brukes som ekskluderingsverktøy ved at andrespråksbarna ekskluderer seg selv når de ikke mestrer å bidra språklig. I denne avhandlingen finnes eksempler på situasjoner der andrespråksbarnet trekker seg ut av leken, fordi han ikke klarer å uttrykke seg ekspressivt og dermed ikke klarer å påvirke den. I andre situasjoner der andrespråksbarn ødelegger for andre barn som leker, finnes også eksempler på at barnet blir ekskludert, fordi den andre opplever det som et ønske om å være alene. Studien viser også at andrespråksbarnet kan bli ekskludert ved å ikke inneha høy nok kulturell kapital i en bestemt lek, lekekapital, som Zachrisen (2013) kaller det.

Forord

“Det ordner seg alltid”, pleier mamma å si. Dette er ord som en kan bli skikkelig irritert av å høre når alt virker håpløst, selv om jeg vet at det menes godt. Nå skriver jeg forord til min egen masteroppgave, og det føles kjemperart. Men endelig er jeg ferdig, og det er også en veldig god følelse. Jeg legger nå bak meg en lærerik, utfordrende og spennende periode, og det er godt at jeg snart kan kalle meg lektor. Likevel er det litt vemodig å skulle være helt ferdig etter fem år på Dragvoll, for stort sett har jeg kosa meg!

Oppgavens tittel virker kanskje noe trist og pessimistisk, men når en leser drøftningen av funnene, vil en se at utfallet er overraskende positivt. Jeg har lært utrolig masse om barns språkutvikling og om hvordan andrespråksbarn manøvrerer seg inn i lekesituasjoner der språklæring kan skje. I tillegg, uansett hvor klisjé det måtte høres ut, har jeg lært mye om meg selv.

For at denne masteroppgaven i det hele tatt skulle bli noe av, er det mange mennesker jeg vil takke for god hjelp og støtte på veien. Først og fremst vil jeg takke barnehagen jeg observerte i, for at dere var så imøtekommende og positive til prosjektet mitt. I tillegg vil jeg takke kontaktperson og barnehagelærer, “Sara”, for godt samarbeid underveis, og ikke minst informantene mine. Dere har vært helt avgjørende for at dette prosjektet i det hele tatt skulle bli noe av. Tusen takk!

En stor takk også til den flinke veilederen min, Olaf Husby, som har kommet med gode råd og innspill underveis.

Jeg hadde heller ikke klart det uten så gode, tålmodige venner som har vært der for meg hele tiden. Takk for fine samtaler, middager, konserter, shoppingturer og andre avbrekk fra skrivingen. Dere er gull verdt!

Til slutt vil jeg takke familien min som har vært støttende og tålmodige, og som har hatt troen på meg hele veien. Tusen takk, mamma, for mange gode råd og nyttige ord på veien. Og du hadde selvsagt helt rett, det ordnet seg visst denne gangen også.

Marie H. Langmo,

Trondheim, november 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	III
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Presentasjon av prosjektet	4
1.3 Problemstilling	5
1.4 Tidligere forskning	6
1.5 Oppgavens oppbygging	6
1.6 Begrepsavklaringer	7
2 Teoretiske perspektiver	9
2.1 Språktilegnelse og språkutvikling	9
2.2 Lily Wong Fillmore: Andrespråk og samspill	10
2.2.1 Noras strategier	11
2.3 Patton Tabors: Strategier i interkulturell kommunikasjon	11
2.4 Pierre Bourdieu: Kapital og habitus	13
2.4.1 Kulturell kapital i barnehagen.....	13
2.4.2 Lekekapital.....	14
2.4.3 Habitus.....	14
2.5 Lek i barnehagen	15
2.5.1 Lek-begrepet	16
2.5.2 Konstruksjonslek og rollelek	16
2.5.3 Andrespråk og rollelek	17
2.5.4 Tilpasset tale	19
2.5.5 Det doble dilemmaet.....	19
3 Metode	21
3.1 Ethiske betraktninger	21
3.1.1 Konfidensialitet.....	21
3.1.2 Informert samtykke	22
3.1.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.....	22
3.2 Metodevalg	23
3.3 Vurdering av forskningskvalitet	24
3.3.1 Reliabilitet	24
3.3.2 Validitet	25
3.3.3 Bekreftbarhet.....	26
3.4 Innsamling av data	26
3.4.1 Forskerrollen	27
3.4.2 Transkripsjon.....	28
3.4.3 Kategorisering av datamaterialet	30
3.5 Presentasjon av informantene	30
3.6 Transkripsjonsnøkkel	31
4 Presentasjon av funn og drøfting av resultater	33
4.1 Språklige barrierer - sosial ekskludering	33

4.1.1 Eksempel 1: "Bare mæ!"	33
4.1.2 Eksempel 2: "En tube!"	35
4.1.3 Eksempel 3: "Min er større fortsatt"	37
4.1.4 Eksempel 4: "Lava"	38
4.1.5 Oppsummering.....	40
4.2 Språklige barrierer - sosial inkludering.....	40
4.2.1 Eksempel 5: "Ikke lov, Noah!"	40
4.2.2 Eksempel 6: "Og selvfølgelig Noah sitt"	43
4.2.3 Eksempel 7: "Hundeinngangen"	45
4.2.4 Eksempel 8 - "Vi har soverom"	46
4.2.5 Oppsummering.....	48
5 Konklusjon/avslutning.....	49
5.1 Sammenfatning av prosjektets hovedfunn	49
5.2 Videre forskning	50
Litteraturliste	53

1 Innledning

Det er gjennom språket vi lærer oss å forstå verden. Språket gir oss innsikt i oss selv og er nøkkelen til en kultur, et felleskap og en identitet. Det viktigste redskapet vi har for kommunikasjon og samhandling med andre er nettopp språket, og gjennom samtale utvikles både barnets språk og personlighet. Da det stadig går flere barn i barnehage som vokser opp med flere språk, er kunnskap om språkutvikling, og særlig flerspråklighet, viktig. Språket sier noe om hvor vi kommer fra og hvem vi er, og er viktig for utvikling av barnets identitet.

Stadig flere minoritetsspråklige barn lærer norsk som sitt andrespråk i barnehagen. Språklæring regnes som en av barnehagens viktigste oppgaver, men for at språket skal komme på plass, trengs det mer enn at barna bare går i barnehagen. Før barna starter på skolen, må de få sjansen til å lære seg basisspråket. Det vil si mestring av uttale, lytteferdigheter, det grammatiske systemet og det sentrale ordforrådet hjemme og sammen med venner. På skolen utvikles utbyggingsspråket. Det vil si ferdigheter i mer spesialisert språkbruk, læring av spesialord, kunnskap om sjangre, tekstproduksjon og språktilpasning (Kibsgaard og Husby, 2014). Dersom barnet ikke har lært basisspråket før skolestart, må det læres samtidig som utbyggingsspråket, og dermed kan det være lett å falle av i undervisningsprogresjonen.

“Lek er den høyeste formen for forskning,” skal Albert Einstein ha sagt. Barn prøver ut språket gjennom leken, og i tillegg er barns språk viktig for å få innpass i lek og sosialt samspill. Nyere forskning understreker den viktige rollen uformell samhandling spiller for utviklingen av språket og peker nettopp på barnehagens viktige rolle som språklæringsarena. En god språkutvikling er avgjørende for både læring, sosiale relasjoner og vennskap. Ifølge Balci (2016) har Barnehageforsker Anne Greve uttalt at hun er opptatt av at barna skal få tid til å leke i barnehagen, da det er gjennom leken barna tør å utfordre språket (Balci, 2016).

I Rammeplanen for barnehager heter det at ”leken skal ha en framtrødende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen” (Kunnskapsdepartementet, 2006: 14). Barn med god språklig kompetanse vil ha gode forutsetninger for samspill med andre, deltakelse i lek og læring (Utdanningsdirektoratet, 2013). For minoritetsspråklige barn, som ikke har aldersadekvat språkkompetanse i språket leken foregår på, kan deltakelse i lek, særlig rollelek, være problematisk (Valvatne og Sandvik, 2007). Tilgang til leken gir tilgang til en arena der andrespråklæring kan skje, men de barna som mangler språkforståelse sliter med å få innpass i den sosiale rolleleken, fordi det krever at en mestrer andrespråket bra.

1.1 Bakgrunn

I verden i dag eksisterer det totalt 7099 språk (Simons og Fennig, 2017). Det menneskelige språket er forbausende komplekst, og foreløpig har verken lingvister eller grammatikere klart å formulere en komplett beskrivelse av ett eneste språk (Faarlund, 2005). Evnen til å kommunisere er en av de viktigste menneskelige egenskapene (Håkonsen, 2009): “Når vi lærer språk, lærer vi ikke bare ordene og hva de betyr, men også å bruke språket på måter som gir muligheter til å sende og motta et budskap effektivt i ulike sosiale sammenhenger” (Håkonsen, 2009: 196). Det betyr at språkkompetanse og sosial kompetanse henger sammen, og at språket gir menneskene en mulighet til å bevege seg bort fra det individuelle og inn i det kollektive og sosiale.

Fram til 1950-tallet var det behavioristenes tankegang om at språket blir lært gjennom stimulus og respons som gjaldt innenfor språkforskning. Det var vanlig å regne med at barn lærte språket gjennom å herme etter foreldrene og andre som kunne språket. Behavioristene mente at alt vi kan av atferd og kunnskap, er lært utenfra. På slutten av 50-tallet tok språkforsker, Noam Chomsky, et oppgjør med denne tankeretningen, og utviklet den *generative grammatikken*.

Chomsky mente at hermeteorien er logisk umulig (Faarlund, 2005). Ofte snakker voksne “babyspråk” med små barn, noe som verken er grammatisk eller riktig uttalt. Likevel lærer barn å snakke korrekt og har en fullstendig grammatikk i tidlig alder. Ifølge Chomsky er alle barn født med en evne til å lære språk. Dette grunnlaget, som er felles for alle mennesker, kalles universalgrammatikken (UG) (Chomsky, 1986). Det kan sammenlignes med det å lære å gå, vi er født med et instinkt til å tilegne oss språk. Likevel er vi avhengig av å høre språket for å kunne lære oss det. Vi er alle født med denne evnen, men hvilken input vi får avgjør hvilket språk vi tilegner oss.

Den som tydeligst har satt søkelyset på kulturens og språkets betydning for utviklingen vår, er Lev Vygotsky. Han hevdet at det er den kulturen vi vokser opp i, som setter rammene for, og som gir muligheten for den tankemessige utviklingen vår, og at språket er det fremste uttrykket for kulturen. Han var interessert i barns utvikling, og spesielt belyste han læring som en sosial prosess (Lillemyr, 2011).

Rollelek i førskolealderen framstår hos Vygotsky som det mest sentrale og interessante med tanke på utvikling av språk og tenkning. Han mente at rolleleken frigjør barnet fra ytre, konkrete bånd (Vygotsky, 1982). Han mente videre at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Til å begynne med har små barn både en form for språk og en form for tankevirksomhet. Det ikke er noen kontakt mellom de

to, men på et tidspunkt kommer de i forbindelse med hverandre, slik at tanken kan formes i språk og språket kan få mening (Håkonsen, 2009).

Vygotsky utviklet også begrepet, *den nærmeste utviklingssone*, som sier at det et barn klarer med hjelp i dag, vil det senere klare alene. Sentralt for den nærmeste utviklingssonen er altså den hjelpen og assistansen som er tilgjengelig. Han påpeker at erfaringer inntreffer på to nivåer i menneskers liv, noe som også gjelder for språket. Disse to nivåene han snakker om, betegner han som *det sosiale planet* og *det intramentale planet*. Barn får språklige erfaringer gjennom det sosiale planet i mellommenneskelige relasjoner, og deretter bruker de språket i en intramental prosess, altså en prosess i tankene (Vygotsky, 1981). Til å begynne med fungerer altså barns språk som et verktøy for kommunikasjon, og etter hvert blir det internalisert og dermed også redskap for tanken.

Jean Piaget delte noen av Vygotskys tanker, men mente at kognitive ferdigheter ikke blir skapt sammen med andre, men kommer innenfra. Piagets teori om lek er nært knyttet til hans generelle teori om barns kognitive utvikling (Piaget, 1967). Han mente at det er tankene våre som danner grunnlaget for vår språkutvikling, og hevdet at barnet best erverver kunnskap om omgivelsene sine når det er samsvar mellom stimuleringa og barnets evne til å ta imot informasjon (Håkonsen, 2009).

I forbindelse med lek var Piaget særlig opptatt av å forsøke å forklare hvor i barnets kognitive utvikling en finner lekens opprinnelse og hvordan barns forhold til regler utvikler seg, som grunnlag for moralsk utvikling (Lillemyr, 2011). Barnet jobber med å tilpasse seg miljøet (akkomodasjon), og erfaringene det får fra miljøet, legger det til det som barnet allerede vet (assimilasjon) (Piaget, 1967). Piaget hevdet at leken spiller en sentral rolle i assimilasjonsprosessen, fordi barn får muligheten til å bearbeide omverdenen og utføre aktiviteter fordi de selv ønsker det (Vedeler, 2001)

Piaget delte barns kognitive utvikling inn i fire faser, hvor den som er mest relevant i denne oppgaven, er den pre-operasjonelle fasen (ca 2-7 år). Han definerte begrepet *operasjoner* om høye mentale prosjekter, og i denne fasen utvikler barnet symbolske funksjoner som for eksempel språket. Dette viser seg blant annet gjennom lek, ved at en lekebil kan ha motor eller at en dukke kan snakke (Håkonsen, 2009).

Barn lærer språk ved å delta i språklige interaksjoner med mer erfarne barn og voksne. De erfarne setter navn på ting og hendelser, og snakker med barna som om de er fullverdige samtalepartnere lenge før de har tilegnet seg omgivelsenes språk. Det er slike interaksjoner som fører til at barn lærer ord og begreper og kan bruke dem i kjente og

meningsfulle sammenhenger (Gjems og Løkken, 2011). Slike interaksjoner kan finne sted for eksempel i barnehagen.

Barnehagen er en unik arena for integrering og språkopplæring for barn i et flerkulturelt samfunn. Kunnskapsdepartementet hevder at barnehagen er den viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder (Kunnskapsdepartementet, 2012). Ifølge Rammeplanen skal barnehagen ha et helhetlig syn på læring, og omsorg, lek og danning skal være integrert i læringsprosessen. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står følgende:

(...) Barnehagen har en viktig oppgave i å sørge for at alle barn, uansett sosial og kulturell bakgrunn, uansett morsmål og uansett forutsetninger for å lære språk, får delta i meningsfylt kommunikasjon i daglig samvær med barn og voksne, og dermed får gode muligheter for kommunikativ utvikling (Kunnskapsdepartementet 2011b, s 194 i Høigard 2013: 231).

For mange flerspråklige barn vil barnehagen være det stedet der de lærer seg norsk som andrespråk, mens de bruker førstespråket sitt hjemme. Stadig flere minoritetsspråklige barn går daglig i barnehage, og i 2016 var 16% av alle barnehagebarn i Norge minoritetsspråklige¹ (SSB, 2017). Derfor tror jeg at det er viktig at alle opparbeider seg mer generell kompetanse hva gjelder det flerspråklige perspektivet.

1.2 Presentasjon av prosjektet

Lek med andre barn har vist seg å ha stor påvirkning for andrespråkutvikling. Særlig er rollelek viktig for andrespråkutviklingen, da leken foregår gjennom språket. For å delta i rolleleken kreves det språklige ferdigheter som å uttrykke seg og å forstå hva andre uttrykker. Det forutsetter også evne til å forstå reglene, kunne forhandle om roller, lekens handling og struktur. Å delta i lek gir dermed unike muligheter i læringen av et andrespråk (Valvatne og Sandvik, 2007). Hvor godt en snakker språket kan ha påvirkning på barns tilgang til lek og kan føre til at en blir inkludert eller ekskludert fra leken. Dette synes jeg er interessant å se nærmere på.

I NOU 2010 poengteres det at når barn leker, må de forholde seg til andre barns tanker og forventninger til lekens utvikling, og de må bidra til å utvikle leketema, noe som igjen krever en del språklig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2010). Allerede i barnehagen utvikles det et slags hierarki, der de som snakker majoritetsspråket best sitter med

¹ Statistisk sentralbyrå definerer minoritetsspråklige barn som barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (SSB: 2012).

makten, og blir en slags *maktelite* (Bourdieu, 1984). Dette kan være for eksempel å bestemme hvem som skal ha hvilke roller, hvem som skal ‘bo’ med hvem i leken eller lekens gang.

For å avgrense oppgavens omfang, har jeg valgt konstruksjons- og rolleleken som fokusområde fordi språket er en vesentlig del av disse lekekategoriene. Mest relevant er språket innenfor rolleleken, men i og med at observasjonene mine inneholder flere eksempler på konstruksjonslek med nyttig innhold, har jeg valgt å innlemme det også. En kan se på konstruksjonsleken som en forberedelse til rolleleken. I konstruksjonsleken bygger barna hus, innreder rom og ordner klar arenaen der rolleleken skal foregå. Derav kan en si at disse to henger sammen.

Min studie er forankret i et barnehageperspektiv, der “Myra” barnehage i Trøndelag representerer mitt mikrokosmos. Det er her jeg har hentet mitt datamateriale, gjennom observasjoner jeg har gjort på avdelingen “Elgen” og på lekerommet. Jeg fikk være i barnehagen i ti uker, totalt 30 timer, hvor jeg observerte informantene mine mens de lekte. Ideen var å studere den språklige aktiviteten rundt barnas lek. Etter hvert registrerte jeg at barna snakket ulikt til hverandre og behandlet hverandre forskjellig ut fra hvor godt de snakket majoritetsspråket. Dette ønsket jeg å se nærmere på.

1.3 Problemstilling

Sosiolingvistik handler om forholdet mellom språk og samfunn, og er studiet av språk som sosialt fenomen (Mæhlum, 2007). Dette er en sosiolingvistisk oppgave, hvor jeg har valgt å konsentrere oppgaven min rundt andrespråksbarn i barnehage.

Jeg observerte etter hvert en tendens i at leken ble påvirket ut fra hvor godt andrespråksbarna mestret majoritetsspråket. Dette ser jeg i sammenheng med Wong Fillmores studie av spansk- og engelsktalende barn i en amerikansk barnehage (1979). Det ble interessant å følge med på hvem som klarte å ‘knekke den sosiale koden’, og hvem som ble inkludert og ekskludert fra leken.

Språkutvikling tar tid. Derfor er det vanskelig å skulle observere en andrespråkutvikling over kun ti uker, som min studie varte. Det jeg derimot kan se på, er hvordan minoritetsspråklige barn manøvrerer seg inn i lekesituasjoner der andrespråklæring kan skje. Dette førte til den endelige problemstillingen som til slutt skulle lyde som følger:

Hvordan kan språklige barrierer fungere som verktøy i konstruksjons- og rollelek?

I tillegg konstruerte jeg noen underspørsmål:

- Blir noen inkludert på grunn av språklige barrierer?
- Blir noen ekskludert på grunn av språklige barrierer?
- Kan en se en sammenheng mellom språklige barrierer og lekekapital?

Disse spørsmålene stilte jeg meg før jeg gikk i gang med å drøfte funnene mine. De fire informantene, David, Levi, Noah og Anna ble mine forskningsobjekter i en kvalitativ studie². Den valgte metoden ble observasjon, i tillegg til at jeg har brukt lydopptaker for å få med alle samtalene, slik at jeg kunne transkribere teksten fra muntlig til skriftlig og få materialet så troverdig som mulig.

1.4 Tidligere forskning

Som et bakteppe til studien min er det nødvendig å se kort på hva som fins av forskning på feltet fra før av. I USA har både Fillmore (1979) og Tabors (1997) forsket på forhold mellom språk og sosialt samspill blant andrespråksbarn. Jeg vil komme tilbake til begge studiene senere i oppgaven, da de legger grunnlaget for teorikapitlet mitt. I Norge er det også gjort flere undersøkelser i forbindelse med lek og språkutvikling, men overraskende lite når det gjelder lek og flerspråklig utvikling. Det er mye litteratur om språkutvikling og lek, blant andre Anne Høigård (2006), Gjems og Løkken (2011) og Stangeland (2013), men lite knyttet til flerspråklighet. Kibsgaard og Husby (2014) har derimot gjort studier i forbindelse med lek og andrespråksbarn, og blir derfor viktig litteratur i min forskning. I tillegg er det skrevet flere masteravhandlinger knyttet til temaet. Blant andre Synnøve G. Kristiansen (2010) og Marion Oen (2014) har begge skrevet om språkutvikling i barnehagen. Oen skriver om interkulturell rollelek, men sett fra barnehagelærernes perspektiv.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler.

Kapittel 1 er en **innledning**, der jeg presenterer relevant bakgrunnshistorie før jeg introduserer prosjektet og bakgrunnen for valget. Jeg forklarer hvorfor jeg har landet på endelig problemstilling, og hvordan jeg har valgt å disponere oppgaven.

Kapittel 2 er **teoretiske perspektiver**, der jeg presenterer teori jeg har brukt for å drøfte funnene mine. Wong Fillmore, Tabors og Bourdieu er sentrale teoretikere.

² Se 3.5, presentasjon av informantene

Kapittel 3 er et **metodekapittel**, der jeg forklarer hvordan jeg har gått fram for å finne svar på problemstillingen. Her gjør jeg rede for metodevalg, diskuterer etiske betraktninger, forklarer datainnsamlingsprosessen og presenterer informantene mine.

Kapittel 4 er en **presentasjon og drøfting av funnene**. Her bruker jeg eksempler fra observasjonene for å svare på problemstillingen forankret i relevant teori. Kapitlet er inndelt i to underkapitler, to temaer jeg drøfter eksemplene rundt fortløpende. Hvert eksempel har følgende oppsett: Rammer for situasjonen, selve dialogen, parafrase og drøftning. Til slutt i hvert underkapittel kommer en oppsummering.

Kapittel 5 er en **sammenfatning** av oppgaven. Her kommer jeg med en oppsummering av funnene mine samt en avslutning på prosjektet.

1.6 Begrepsavklaringer

Jeg finner det nødvendig å gi en kort definisjon på noen av begrepene som er gjennomgående i oppgaven. Flere av begrepene kan tolkes på ulike måter, så her har jeg beskrevet min avgrensning av dem.

Språk

Med språk refereres det til et symbolsystem som to eller flere personer forstår og bruker for å formidle informasjon til hverandre. Jeg vil likevel legge mest vekt på det muntlige språket i denne oppgaven, da det vil være det sentrale her.

Morsmål

I denne oppgaven blir betegnelsen brukt om et barns førstespråk, det språket barnet først ble introdusert for av foreldrene, altså det språket som blir praktisert i hjemmet.

Førstespråk og førstespråksbarn

Førstespråk betegner det språket en lærer først. Dersom mor og far snakker hvert sitt språk hjemme, får barnet to førstespråk. I oppgaven vil det bli brukt synonymt med morsmål. For at jeg enkelt kan skille mellom barna og hvilken språkhistorie de har, har jeg valgt å bruke begrepet førstespråksbarn om barna som har norsk som morsmål og som kun snakker norsk.

Andrespråk og andrespråksbarn

Et andrespråk er betegnelsen på et språk som er lært etter et førstespråk. Et andrespråk kan læres på to måter. Enten ved *simultan tospråklighet*, der barnet lærer to språk samtidig, eller ved *suksessiv tospråklighet*, der barnet lærer språk nummer to etter å ha etablert et førstespråk. Det vil si at dersom et barn vokser opp i Norge, men har foreldre fra Russland og snakker russisk hjemme, blir norsk barnets andrespråk. Andrespråksbarn blir dermed barn som har en eller to foreldre med et annet morsmål enn norsk, og som praktiserer dette språket hjemme.

Minoritet og minoritetsspråk

Dette begrepet blir brukt om folkegrupper som utgjør et mindretall av et lands befolkning (Wæhle, 2015). I en norsk barnehage vil alle andre språk som barna snakker være minoritetsspråk, og norsk vil være majoritetsspråket i en norsk barnehage. Liksom spansk vil være minoritetsspråket i en amerikansk barnehage.

Interkulturell kommunikasjon

Kommunikasjon mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn. Forholdet mellom kulturer, og hvordan en kan forstå hverandre på tvers av disse.

Inkludering

I denne sammenhengen vil inkludering forstås som samhandling i lek som utvikler seg forbi forhandlingsfasen, en samhandling som ikke dreier seg utelukkende om maktspill og status.

2 Teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg presentere den teoretiske bakgrunnen for oppgaven min, og legge fram de ulike teoriene jeg har brukt for å bearbeide og drøfte datamaterialet mitt. Jeg har tatt utgangspunkt i tre teoretikere: Wong Fillmore, Tabors og Bourdieu. Først vil jeg kort presentere teori om språktilegnelse og –utvikling.

2.1 Språktilegnelse og språkutvikling

Det faktum at førstespråket vanligvis ‘kommer av seg selv’ i løpet av de første leveårene, kan forklares med at det ikke blir lært, men *tilegnet* (Solbue og Bakken, 2016). Chomskys påstand er at barn kun trenger å tilegne seg de konkrete *parameterverdiene* for det språket de lærer. Vi kan tenke oss at disse parameterne er som brytere på et bryterpanel, og dette bryterpanelet er UG. Bryterens stilling er derimot ikke bestemt fra fødselen av, men aktiveres ettersom barnet utsettes for språklig stimuli. Språktilegnelse skjer fra fødselen av, hvor barnet tilegner seg det språket som foreldrene snakker. Dersom et barn vokser opp med japansk, vil det erverve seg det systemet, liksom et barn som vokser opp med norsk erverver seg det norske (Eide og Busterud, 2015). Tilegnelse er noe ubevisst og naturlig, i motsetning til språklæring som er en formell handling³ (Solbue og Bakken, 2016).

Barn hører og lærer språk gjennom samtaler med andre. Når et barn skal lære seg et språk, må ordene det lærer gi mening. Barnet må forstå ordene, altså må ordene ha et forståelig innhold og gi mening, slik at barnet kan bruke ordene både i kjente og relevante kontekster, men også i nye og ukjente situasjoner.

Tilegnelsen av førstespråket skjer nærmest instinktivt når et lite barn møter språket det er omgitt av (Kibsgaard og Husby, 2014). Når et barn skal lære seg et andrespråk, kan det allerede et språk fra før og ord, grammatikalske strukturer og kommunikative ferdigheter er ofte allerede etablert på morsmålet. Dette kan være et godt utgangspunkt når barnet skal lære språk nummer to. Fordelen er at barnet, som fra før av har et godt ordforråd og et begrepsapparat, har flere referanser å knytte nye ord og objekter til (Engen og Kulbrandstad, 2002).

³ Jeg er klar over forskjellene mellom språklæring og språktilegnelse, men velger i framstillingen min å bruke disse to begrepene synonymt.

2.2 Lily Wong Fillmore: Andrespråk og samspill

Wong Fillmore (1979) undersøkte sosialt samspill mellom meksikanske minoritetsbarn og amerikanske barn i en amerikansk barnehage, og fant blant annet at det var stor variasjon i hvor raskt barna lærte seg andrespråket. Da studien startet, forventet Fillmore at andrespråkutviklingen ville bli nokså lik for alle barna, men resultatene viste seg å være helt annerledes. Hun observerte interaksjonene mellom fem engelsktalende og fem spansktalende barn, hvor de engelsktalende representerte majoriteten. I starten delte ikke barna noe felles språk, men etter hvert så hun hvordan de spansktalende barna fant det nødvendig å lære seg engelsk for å komme i kontakt med de engelskspråklige.

Det viste seg at det var store forskjeller mellom barna i hvor mye de ville oppnå i løpet av de ni månedene undersøkelsen pågikk. Fillmore fant at barna lærte andrespråk i ulikt tempo, ut fra hvordan deres sosiale kompetanse var. Hun antok at de store individuelle forskjellene skyldtes hvordan kognitive og sosiale aspekter som hadde med språklæring å gjøre, hadde en gjensidig påvirkning av hverandre (Fillmore, 1979). Av denne grunnen brukte Fillmore dataene sine til å konstruere et sett med framgangsmåter, som hun antok at barna hadde benyttet i prosessen med å lære seg andrespråket. Videre hevdet hun at i hvilken grad barnet hadde lært seg å beherske andrespråket hadde sammenheng med hvor godt barnet hadde klart å ta i bruk disse strategiene. Kort oppsummert gikk strategiene ut på å raskt komme i kontakt med majoritetsspråklige barn og ut fra konteksten gjette seg fram til ords betydning. Videre skulle en ta i bruk de ordene en kunne og bruke dem i mange ulike sammenhenger, og ikke bry seg om detaljer i andrespråket, men legge vekt på selve kommunikasjonen (Fillmore, 1979).

Det er opp til den som skal lære andrespråket, ifølge Fillmore, å invitere til samspill. Dette krever høy sosial kompetanse, og Fillmore hevder at den sosiale kompetansen er minst like viktig som den kognitive (Fillmore, 1979). Hun mener videre at barna under innlæring av et andrespråk vil veve de sosiale strategiene sammen med det hun kaller de kognitive strategiene (Fillmore, 1979). Det som skjer da er at den sosiale kompetansen vil bedres ettersom andrespråket blir bedre utviklet.

Den yngste informanten, Nora (5,7), var den av de spansktalende barna som hadde lært seg majoritetsspråket best. Fillmore registrerte hvordan minoritetsbarna tok i bruk ulike strategier for å få språklig kontakt med majoritetsbarna, og særlig Noras strategier kan brukes som eksempel når forholdet mellom andrespråk og sosialt samspill blir diskutert.

2.2.1 Noras strategier

Ifølge Fillmore var Nora så sterkt motivert til å ville assosieres med de engelskspråklige barna, at hun i samtlige observasjoner gjort utenfor lekerommet søkte etter å være sammen med de majoritetsspråklige. Hun viste interesse og tok initiativ til å leke med majoritetsbarna i mye større grad enn noen av de andre spansktalende barna gjorde. Hun foretrakk aktiviteter som var avhengig av verbal kommunikasjon, og tok særlig initiativ til ulike typer rollelek. Ikke bare ønsket Nora å være rundt de majoritetsspråklige, hun ønsket også å være som dem. Derfor adopterte hun språket deres mye raskere enn de andre spanskpråklige barna. Ved enden av studien snakket Nora engelsk nesten like godt som de majoritetsspråklige barna og identifiserte seg mer med de engelsktalende barna enn de spansktalende (Fillmore, 1979).

Den ene strategien Nora tok i bruk var “Look for recurring parts in the formulas you know” (Fillmore, 1979: 212). Hun benyttet altså varianter av fraser hun kunne fra før av, som “I wanna play wi’ dese” og “ I don’t wanna do dese”. Etter hvert som hun skjønnte at disse frasene var mulig å endre på, oppdaget hun at lignende fraser kunne settes inn. Videre lærte hun å frigjøre ordene fra frasene og bruke dem hver for seg.

En annen strategi Nora brukte, var å si et nylig lært ord så ofte hun kunne. Da hun for eksempel hadde lært seg adverbet, ‘anyway’, brukte hun det gjennom hele samtalen, i så mange setninger som mulig (Fillmore, 1979). Slik lærte hun å bruke ordet i ulike sammenhenger, selv om det ble brukt både riktig og galt.

På en eller annen måte må barnet vise at han er verdt å snakke med, ved å spille en aktiv rolle i interaksjonen, påpeker Fillmore. Hun beskriver Nora som “the most successful learner” fordi hun hadde en særegen kombinasjon av interesse, tilbøyelighet, ferdigheter, temperament, behov og motivasjon (Fillmore, 1979). Hvis minoritetsbarnet ikke forstår når majoritetsbarnet snakker, kan han late som at han gjør det. Slik kan minoritetsbarnet bli inkludert fordi den andre tror at han forstår. “Count on your friends for help” er den siste strategien, er en sosial strategi, og innebærer nettopp dette (Fillmore, 1979). Uten samarbeidsvillige venner ville minoritetsbarna lært svært lite. Det krever også at majoritetsbarna har troen på at minoritetsbarna klarer å mestre majoritetsspråket.

2.3 Patton Tabors: Strategier i interkulturell kommunikasjon

Barn som skal lære seg et nytt språk, men som mangler ord for å gjøre seg forstått, kan utnytte andre metoder og aktiviteter for å oppnå ønsket kontakt (Kibsgaard og Husby, 2014). Dette kan for eksempel være å ødelegge for andre barn når de leker (rive ned tårn, ta fra

leker), slik at de får oppmerksomhet. Ifølge Tabors (1997) kan det være mange grunner til manglende interkulturell kontakt, blant annet at minoritetsbarna ikke blir inkludert fordi de ikke forstår og dermed ikke kan utvikle lek sammen med majoritetsbarna (Kibsgaard og Husby, 2014). En annen grunn kan være at majoritetsbarna misforstår minoritetsbarna, og opplever deres manglende initiativ som et ønske om å være alene.

Tabors (1997) snakker om hvordan en formelt kan trene majoritetsbarn opp til å hjelpe minoritetsbarn i deres andrespråklæring, slik at den interkulturelle kommunikasjonen bedres (Kibsgaard og Husby, 2014). Hun refererer til en undersøkelse gjort i en amerikansk barnehage med barn mellom tre og fem år, der halvparten var engelsktalende, 25 prosent snakket spansk og 25 prosent snakket khmer. Treningen dreide seg om rollespill og lek, slik at det skulle bli mer motiverende for barna. Hele gruppen ble introdusert for fem ulike strategier, og det viste seg at barna forsto alle strategiene og tilegnet seg alle utenom den siste, som handlet om gjentakelse og utvidelse (Kibsgaard og Husby, 2014). De fem strategiene var som følger:

- *Å ta initiativ.* Barna lærte hvordan de skulle nærme seg andre barn, invitere til lek
- *Generelle språklige aspekter.* Barna lærte å snakke sakte med god intonasjon
- *Gjentakelse av initiativ.* Barna lærte å gjenta initiativet dersom responsen uteble
- *Be om avklaring.* Når barna ikke forsto, lærte de å be om avklaring på en respons fra de minoritetspråklige
- *Gjentakelse og utvidelse.* Barna lærte å repetere en ytring på en litt annen måte når minoritetspråklige indikerte manglende forståelse.

Trolig er grunnen til at barna ikke mestret den siste strategien at deres metaspråklige bevissthet ikke er tilstrekkelig utviklet (Kibsgaard og Husby, 2014). De har ikke lært å flytte fokus fra innhold til form, slik at de kan forfatte et synonymt utsagn som et alternativ. I ettertid ble barna minnet på strategiene i form av plakater og armbånd, noe som viste seg å ha en positiv effekt. De engelskspråklige barna tok oftere initiativ overfor de minoritetspråklige, og de tilpasset også språket oftere. Forsøket viser altså at ved å lære majoritetspråklige barn strategier for interkulturelt samspill, kan kontakten mellom majoritet og minoritet økes og etableres tidligere (Kibsgaard og Husby, 2014).

2.4 Pierre Bourdieu: Kapital og habitus

I dette kapitlet vil jeg konstruere en forståelse av den franske sosiologen, Pierre Bourdieu, sine begreper *kapital* og *habitus*. Bourdieu bruker kapitalbegrepet for å vise hvordan ulike ressurser er fordelt, hvordan mennesker kan plasseres innenfor samfunnets hierarki og summen av et menneskes erfaringer (Bourdieu, 1984). Han deler kapitalbegrepet inn i tre typer: økonomisk, sosial og kulturell. Kulturell kapital kjennetegnes hovedsakelig ved kunnskap i ulike former, for eksempel språkkompetanse. I forbindelse med min oppgave velger jeg å forholde meg til nettopp kulturell kapital, da dette kan trekkes inn til rolle- og konstruksjonsleken i barnehagen.

2.4.1 Kulturell kapital i barnehagen

Bourdieu mener at det er makteliten som har monopol på å definere hva som er «god» og «dårlig» smak (Bourdieu, 1984). Makteliten blir i mitt tilfelle de barna som snakker majoritetsspråket best. Et mye brukt mål på kulturell kapital er utdanningsnivå, men jeg velger å vinkle den kulturelle kapitalen til barnehagen og barn i konstruksjons- og rollelek.

Den kulturelle kapitalen i barnehagen gjør seg først og fremst gjeldende i kommunikasjonen mellom barna og pedagogen, men i mitt tilfelle dreier det seg om kommunikasjon mellom barn. Kulturell kapital hos minoritetsspråklige vil selvsagt variere, noe det naturligvis også gjør hos de majoritetsspråklige. For de som har lav kulturell kapital kan en konsekvens være at de kjenner seg lite hjemme i barnehagens kultur. De er altså i liten grad bærere av det verdigrunnet som er gjeldende i barnehagen, da de ikke kan språket, leken eller samhandlingsreglene. Ofte er barnehagekulturen bygget på ‘middelklasseverdier’, og dette kan bidra til at barnehagen oppleves som et fremmed sted. De barna som kommer fra hjem som samsvarer med den rådende kulturen, har enklere for å forstå de uformelle og implisitte reglene som gjelder i barnehagen, og har også et bedre utgangspunkt for å tilpasse og videreutvikle de kulturelle ferdighetene som belønnes (Solbue og Bakken, 2016). Målet må være at flerspråklige barn skal gjenkjenne *noe* som sitt i barnehagen, slik at deres identitet blir bekreftet. Å synliggjøre både likheter og forskjeller et flerkulturelt samfunn, vil bidra til å fremme likeverd og motvirke diskriminerig og undertrykking.

2.4.2 Lekekapital

Berit Zachrisen har i sitt doktorgradsarbeid videreutviklet begrepet kulturell kapital, og avgrenser det til å handle om forhold som kun har betydning for lekesituasjoner. Hun kaller det *lekekapital*. Med utgangspunkt i Bourdieus forståelse brukes begrepet *lekekapital* om den kompetansen som verdsettes på en lekearena. Dette være seg barns kunnskaper, ferdigheter og ressurser i leken (Zachrisen, 2013). En kan forstå lekekapitalen som barns kjennskap til hvordan man opptrer i lekemiljøet og kjennskap til for eksempel bestemte leker. I tillegg kan det knyttes til kunnskap om hvordan det sosiale samspillet fungerer. For å få en forståelse av hvilke muligheter barn har for å delta i leken, kan det være nyttig å bruke dette lekekapitalbegrepet. Alle faktorer er viktige for den totale lekekapitalen, både ulike kunnskaper, ferdigheter og ressurser. Et barn kan bli inkludert eller ekskludert på grunn av sin spesielt høye eller lave lekekapital på et område (Zachrisen, 2013).

I en dansk studie fant Bundgaard og Gulløv (2008) at barnehagen forsterker sosiale forskjeller knyttet til minoritetspråklige og majoritetspråklige barn. De etnisk danske barna satt med definisjonsmakten i leken fordi de håndterte språket bedre. Dette gjorde at de minoritetspråklige barna trakk seg ut av leken fordi de ikke klarte å påvirke den. Bundgaard og Gulløv (2008) konkluderte med at resultatene viser at barnehagekulturen, altså den kulturen som er gjeldende på avdelingen⁴, ikke er nøytral, men gjenspeiler den kulturen i samfunnet som har status som legitim og forutsigbar. Avstanden mellom barnas hjemmekultur og barnehagens kultur kan være med på å avgjøre om barnet vil føle tilhørighet i barnehagen. Dette kan føre til at barnehagen bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet (Solbue og Bakke, 2016). Det kan også føre til at andrespråkstilegnelsen svekkes, da en kan trekke seg unna fordi en føler seg annerledes og dermed ikke få tilstrekkelig andrespråksstimuli.

2.4.3 Habitus

Habitus bestemmer vår måte å se verden på og måten vi tenker og handler på. En kan si at det er en kroppsliggjøring av den sosiale og den kulturelle kapitalen. Barns habitus preges av den dominerende habitus som er i den sosiale gruppen de tilhører (Kibsgaard, 1997). Begrepet forklarer også individets tilpasning til deres livsvilkår, som vil si at barnet tar opp i seg den

⁴ Her snakker jeg om kulturen som gjelder for majoritetsbarna, da jeg er oppmerksom på at denne termen kan representere flere innhold.

kulturelle erfaringen som sin habitus, også kalt barnets sosiale bagasje (Solbue og Bakken, 2016). Bourdieu bruker begrepet for å analysere relasjoner mellom individers posisjon i det sosiale rommet og deres egne valg, og hvordan dette kan bidra til å opprettholde makthierarkier (Solbue og Bakken, 2016). Det er påvirket av og har blitt til i det miljøet/de miljøene en vokser opp i, og vil forandres og utvikles i takt med endringer i miljøet (Kibsgaard, 1997). Habitus produserer, men er også et produkt av den sosiale verden. En aktivitet blir etter gjentatte ganger utført nærmest ubevisst, men inkorporeres i kroppen, og aktiviteten kan derfor være vanskelig å forklare for andre. Den har blitt en del av vår habitus. Bourdieu fastslår dermed at mye av habitus er ubevisst.

Bourdieu mener at språket er en viktig del av habitus. For å forstå og sette seg inn i de regler, normer og strukturer som gjelder, er språket en viktig forutsetning. På denne måten fungerer språket som kapital, og får betydning i samspill mellom mennesker. De som innehar den legitime språkkompetansen, vil ha makt over andre i gruppen som ikke sitter inne med den samme kompetansen (Kibsgaard, 1997). Den legitime språkkompetansen vil i dette tilfellet være de som snakker majoritetsspråket best. Å kunne lekens uttrykksformer vil være viktig kapital for barna som skal skaffe seg tilhørighet i feltet, fordi barnekulturen spiller en viktig rolle for sosialiseringprosessen (Kibsgaard, 1997). Når Bourdieu snakker om felt, mener han de sosiale områdene som praksisen utspiller seg på.

2.5 Lek i barnehagen

I stortingsmelding nr. 41 står det at barna "opplever barnehagen først og fremst som en arena for lek og vennskap" (2009: 62). Videre heter det at lek er en utfordrende aktivitet som kan legge grunnlag for vennskap, men at det også kan gi negative erfaringer i form av utestenging (St. meld nr. 41, 2009, s. 61). I dette kapitlet ser jeg på rollelekens betydning for barns andrespråkutvikling, og hvordan barn tildeles ulike roller i leken med utgangspunkt i deres språklige kompetanse. Rammeplanen understreker også viktigheten av lek i barnehagen:

Leken skal ha en framtrødende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement. Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom (Rammeplan for barnehager 2006: 14).

Det ser ut som at leken har en selvskreven og viktig plass i barnehagen, og helt siden Platons tid har lek vært en vesentlig del av det å utvikle gode medmennesker. “Fra de er helt unge må

barna våre leke, for uten lek kan de ikke bli velfungerende og gode borgere” (Platon, 1946: 169). Lek er så mangt og er derfor et vidt begrep. Det finnes ulike teorier om hva lek er, og om hvilke kriterier som skal ligge til grunn for at en kan kalle barns handlinger for lek.

2.5.1 Lek-begrepet

Bare i Websters leksikon (1994) finnes det over 70 definisjoner av begrepet lek, men den vanligste definisjonen er at “lek er aktivitet som er tilfredsstillende i seg selv, aktivitet for aktivitetens egen skyld” (Vedeler, 2007: 74). Lek skal altså være en fornøyet aktivitet og noe en gjør fordi en har lyst til det. Teoretikerne er enige i at det må innebære frivillighet og frihet, så det skal være en frivillig aktivitet, og ingen skal tvinges inn i en lekesituasjon. I forbindelse med denne studien, har jeg tatt utgangspunkt i Høigårds (2006) leksdefinisjoner. Jeg bruker begrepet *konstruksjonslek* om en planleggingsfase der barna bygger hus og gjør klart arenaen der *rolleleken* skal foregå. Rollelek-begrepet innebærer lek der barna skaper seg en karakter, og eventuelt trer inn i en fantasiverden.

2.5.2 Konstruksjonslek og rollelek

I tillegg til at leken skal forbindes med glede, er den barnas viktigste læringsarena. Ved å bruke morsomme språkleker kan barna leke seg til ny kunnskap (Høigård, 2006). Høigård har utviklet flere underkategorier av begrepet lek, der de to viktigste i forbindelse med denne oppgaven er konstruksjonslek og rollelek. I konstruksjonslek lager barna ting med ulike materialer. Her kan de for eksempel bygge hus av klosser eller bilveier i sandkassa. Vanligvis samtales det stort sett om hvem som skal bruke de aktuelle gjenstandene, ellers er det snakk om egosentrisk tale, altså replikker som styrer ens egne handlinger (Høigård, 2006). En viktig del av leken er å bygge eller ordne istand området der leken skal foregå. De bygger hus og lager mat, innreder rom og flytter på møbler, for å få det akkurat slik de vil ha det. I mine observasjoner opplevde jeg konstruksjonsleken som en forberedelse til rollelek, med noe flytende overganger.

Sett ut fra et språkutviklingssynspunkt, er det rolleleken som anses som den viktigste formen for lek. Rolleleken har stor innvirkning på barns språkutvikling, nettopp fordi leken skjer gjennom språket. I rolleleken bruker barna fantasien til å skape nye rollefigurer, og ved hjelp av språket skaper barna en fiktiv verden som de trer inn i. Språket er bærer av denne leken, og leken er gjerne inspirert av bøker barna har lest eller filmer de har sett (Høigård,

2006). Det å delta i fantasifull rollelek krever at barna kan sette ord på det de gjør. Det skapes en ny verden, en virkelighet som bare gjelder for barna som deltar i leken. Ved å være aktivt deltagende i rollelek, hevder Ellen Birgitte Ruud at barn opparbeider seg en livskompetanse som gjør at de mestrer tilværelsen på en bedre måte enn de som ikke har fått delta i denne typen lek (Ruud, 2012).

Vedeler bruker betegnelsen *sosial rollelek* om lek som involverer et samarbeid mellom minst to barn. Hun sier at rollelek også kan foregå som alenelek. I sosial rollelek finner hvert barn hver sin karakter å spille, både verbalt og handlingsmessig i overensstemmelse med lekens tema (Vedeler, 2001). Ofte er disse rollene gjensidige ved at de reflekterer komplementære sosiale relasjoner som mor-barn, politi-tyv, eier-hund, osv. Hun sier videre at rolleleken innebærer to hovedelementer: imitasjon og ‘late-som’-lek. I et eksempel der et barn sier “jeg drikker av flasken” og viser en drikkegest med hånden, er drikkebevegelsen en imitasjon og det å late som at hånden er en flaske, ‘late-som’-lek (Vedeler, 2001).

Når barna er i rolle, kan de også bestemme seg for å endre sitt språklige uttrykk, ved for eksempel å endre dialekt eller endre måten å snakke på (høyere, lysere, kraftigere). Ved å skifte kode kan sosiale roller og relasjoner i gruppen bli omdefinert, slik at det klargjøres hvem som er alliert og hvem som ikke er det (Kibsgaard og Husby, 2014). For å delta i rolleleken kreves det språklige ferdigheter som å uttrykke seg og å forstå hva andre uttrykker. Det forutsetter også evne til å forstå reglene, kunne forhandle om roller, lekens handling og struktur. Å delta i lek gir dermed unike muligheter i læringen av et andrespråk (Valvatne og Sandvik, 2007).

2.5.3 Andrespråk og rollelek

Rolleleken gir andrespråksbarn muligheter til å lære seg regler for sosial etablering (Kibsgaard og Husby, 2014). Barna får øvelse i å være både sender og mottaker i samtalene, noe som innebærer at barna får trening i å ta den andres perspektiv, noe som igjen er viktig i den sosiale leken (Matre og Maagerø, 2003). I lek vil språkbeherskelse og erfaringsbakgrunn påvirke barns mestringsopplevelse. Når et barn har problemer med å forstå språk, lekekoder, overgang mellom fantasi og virkelighet eller andre viktige sider ved leken, kan barnet oppleve rolleleken som ubehagelig. Dette kan igjen påvirke barnets motivasjon og engasjement for å delta i rollelek ved neste anledning (Matre og Maagerø, 2003).

Deltagelse i rollelek kan være problematisk for minoritetsspråklige barn dersom de ikke har aldersadekvat språkkompetanse i språket leken foregår på (Valvatne og Sandvik, 2007). De barna som mangler språkforståelse sliter med å få innpass i den sosiale fantasileken fordi det krever at en mestrer språket bra. Å tilrettelegge leken for andrespråksbarn kan virke inn på den sosiale kompetansen, og videre vil det barna lærer i leken tas med videre i samspill og kommunikasjon med andre (Kibsgaard og Husby, 2014). Her kan personalet hjelpe barn som strever med å komme inn i lek med for eksempel å få tildelt en passende rolle som passer inn i leketemaet (Ruud, 2012). Jeg fant flere eksempler i observasjonene der Levi (3,8) og Peter (3,3) krangler om hvilke roller de skal ha. Et eksempel er når de krangler om hvem som skal være mammaen i leken. Levi har på seg en prinsessekjole og mener at han helt klart skal være mamma. Peter på sin side mener han skal være mamma fordi han sa det først. Barnehagelærer, Sara, foreslår at Levi kan være prinsesse i leken fordi han har på seg prinsessekjole, og det godtar han. Slik blir begge guttene både tilfredsstilt og inkludert i leken⁵.

Felles lek i sandkassa eller klossekroken stiller gjerne høyere krav til språklig kompetanse. For noen barn kan det være krevende å delta i slike leker. Dette observerte jeg hos informanten min, Noah (5,5), som slet med å bidra når barna bygde hus i klossekroken. Han strevde med å komme med språklige innspill, noe som førte til at han ble passiv i leken. I stedet valgte han en observerende rolle, og noen ganger tydde han til bråk og forstyrrelser. Manglende evne til å inngå i dialog eller bruke språket aktivt i samspill med andre kan føre til at barn blir oversett eller overhørt i leken. Det er heller ikke uvanlig at minoritetsspråklige barn benytter seg av strategier som observasjon, imitasjon og humor for å finne en måte å være med i leken på (Kibsgaard og Husby, 2014).

I en nyere studie gjort av forsker Elisabeth Brekke Stangeland (2013), kan en lese at kun 11% av toåringene med språkvansker mestrer å leke med andre. I rollelek kan en for eksempel se at barn som ikke får med seg alt det språklige fort kan bli redusert til ubetydelige roller i leken, for eksempel hund eller baby. Mange av rollene i rolleleker krever mye språklig aktivitet, og noen barn får derfor ofte tildelt passive roller fordi de ikke bidrar verbalt i særlig grad. Informanten, David (4,1), tildeler Levi (3,8) rollen som hund, da han kan oppleve at Levi ikke tilstrekkelig uttrykker seg verbalt. Han svarer både for seg selv og for Levi når barnehagelæreren stiller dem spørsmål⁶. Annen forskning har vist at disse barna heller trekker seg mot de voksne i barnehagen og dermed mister sosial trening. Dette kan føre

⁵ Dette eksemplet er ikke med i analysen.

⁶ Dette eksemplet er ikke med i analysen.

til at de går glipp av viktig språkstimulering og sosiale koder for leken i barnehagen (Rongved, 2017).

2.5.4 Tilpasset tale

Et viktig element i kommunikasjon med barn, er omsorgspersonens tilpasning av språket. Det er ikke bare voksne som tilpasser språket sitt, men det finnes også eksempler der barn tilpasser talen etter hvem de samtaler med (Høigård, 2006). Førstespråksbrukere tilpasser språket etter hvordan andrespråksbrukernes språklige kompetanse oppfattes (Kibsgaard og Husby, 2014). Barnetilpasset tale er ikke én fast måte å snakke på, men betegner hvordan en tilpasser seg barnets stadig økende alder og språklige utvikling (Høigård, 2006). I min undersøkelse fant jeg at førstespråksbarnet, Jakob (5,6), tilpasset språket sitt da han lekte med andrespråksbarnet, Noah (5,5). Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen.

2.5.5 Det doble dilemmaet

En stor utfordring i det å lære seg et nytt språk har, som Fillmore har vist, med innpass i sosiale kretser å gjøre. Det er i disse sosiale kretsene en kan få øvd seg på å bruke andrespråket, og for et barn er dette leken. Øving innebærer persepsjon og produksjon. Barnet må først oppfatte ordene og tolke disse, og deretter frembringe dem. Nora Kulset (2016) snakker om et dobbelt dilemma (Tabors, 1997): for å lære andrespråket må barnet bli inkludert sosialt, men for å bli inkludert sosialt må barnet kunne andrespråket. Kulset så i sin studie at særlig de yngste barna (under tre år) strevde med å bli inkludert i det sosiale livet på avdelingen i barnehagen. Tendensen var at gutter til dels ble destruktive og bråkete i sin atferd på en måte som støtte de andre barna bort (Kulset, 2016).

”Han e med, men han bare ødelægg”

3 Metode

Denne studien er forankret i et barnehageperspektiv der “Myra” barnehage representerer mitt mikrokosmos. Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut om hvordan språklige barrierer kan benyttes som verktøy i konstruksjons- og rollelek. Jeg ønsket å få et personlig forhold til datamaterialet mitt og hadde et ønske om å bygge det opp fra grunnen av, i stedet for å bruke et allerede eksisterende korpus.

I det følgende vil jeg beskrive veien fra tanken til det ferdige resultatet. Jeg vil presentere metodevalg og gjøre rede for kvalitativ metode i form av lydopptak og observasjon. Videre vil jeg forklare forskningsprosessen, beskrive datainnsamlingsprosessen og gi en klarhet i transkripsjonen. Til slutt kommer en presentasjon av mine informanter og en transkripsjonsnøkkel. Underveis i prosessen har forskningsetikk og etisk refleksjon vært en hustavle for meg, da jeg synes det er viktig å opptre riktig og forsvarlig. Spesielt har det å ivareta anonymiteten til mine informanter vært viktig.

3.1 Etiske betraktninger

Det første jeg måtte ta stilling til i prosjektet mitt, var om prosjektet var meldepliktig til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Fordi jeg ikke samlet inn personopplysninger, er ikke prosjektet mitt meldepliktig til NSD (nsd.no). I kvalitativ forskning, der det er en direkte kontakt mellom forsker og deltaker, skal en følge etiske retningslinjer og Thagaard (2013) viser til tre retningslinjer som er spesielt viktige: Konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

3.1.1 Konfidensialitet

Både med hensyn til barna, men også barnehagen generelt, har det vært viktig for meg å behandle alle opplysninger med forsiktighet. Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) slår fast at barnehagene er underlagt reglene om taushetsplikt (jf. § 20). Derfor har barnehage og informanter blitt holdt anonyme slik at ingen informasjon skal kunne leses ut fra mine observasjoner. Jeg har brukt fiktive navn på informantene og barnehagen, og utelatt eksakt geografisk område. Jeg bruker derimot informantenes riktige alder og etnisitet, da dette er relevant informasjon for forskningen. Fordi Sør-Trøndelag er et stort fylke med mange barnehager, tror jeg likevel at det skal mye til for å klare å spore opp den aktuelle barnehagen.

Jeg har valgt å utelate en samtale fra datamaterialet mitt fordi den kan avsløre barnehagens identitet. Dette er en samtale mellom Levi (3,8) og barnehagelærer, “Sara”, som snakker om biler og barnehagens utseende. Denne samtalen er ikke avgjørende for forskningen min, da jeg har andre samtaler som er dekkende, og jeg mister ikke nødvendig datamateriale ved å utelate denne.

3.1.2 Informert samtykke

I forkant av observasjonene sendte jeg ut et samtykkeskjema til alle foreldrene i barnehagen⁷. Deretter skulle de, hvis de godtok det, sende skjemaet i retur med underskrift, som en indikasjon på at det var i orden at jeg observerte og tok lydopptak av barna deres. I samtykkeskjemaet gjorde jeg rede for blant annet tema, metode, taushetsplikt, frivillighet og retten til å avbryte deltakelsen dersom det skulle være ønske om det. På grunn av at ikke alle foreldrene leverte tilbake samtykkeskjemaet, måtte jeg ta hensyn til dette. De gangene vi var på “Elgen”, var de andre barna ute, og kun de som hadde gitt samtykke var igjen inne på avdelingen. De gangene vi ikke hadde denne muligheten, fikk vi låne et lekerom.

3.1.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Det var viktig for meg å presisere at det var helt valgfritt å være en del av dette forskningsprosjektet i forkant av observasjonsprosessen. Alle involverte skulle være tilstrekkelig informert før de tok et valg, både når det gjaldt positiv betydning for prosjektet, men også om mulige konsekvenser ved det å delta. Nå skal det sies at barna ikke fikk velge selv, men at det var de foresatte som tok valget for dem, da det er snakk om barnehagebarn. Det de derimot kunne velge, var om jeg fikk se på leken deres. Jeg mener at både de ansatte i barnehagen og foreldrene ble godt informert, og at barna ble forberedt på at jeg skulle være der og observere leken deres en stund framover⁸. Jeg betrygget de voksne med at jeg lovet å håndtere dataene med forsiktighet. En vesentlig del av denne prosessen var å slette alle opptak rett etter at de hadde blitt transkribert, slik at ingen informasjon kom på avveie. I feltnotatene som jeg skrev, brukte jeg heller aldri noe annet enn de fiktive navnene.

⁷ Vedlegg 1

⁸ Se 3.4.1 Forskerrollen

3.2 Metodevalg

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning har en valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode, eventuelt en kombinasjon av disse. Jeg fant fort ut at jeg ønsket å rette mitt prosjekt mot kvalitativ forskning, da den kjennetegnes ved at en studerer et begrenset antall mennesker og deres erfaringer i livet (Ryen 2002). Med tanke på tid jeg hadde til rådighet og også mine forkunnskaper, så jeg dette som mest hensiktsmessig. Jeg har selv jobbet som vikar i barnehage og har erfaring med hvordan det er lurt å te seg rundt barnegrupper. I og med at informantene mine er mellom tre og fem år gamle, og med tanke på at jeg ønsket å studere barns språk i konstruksjons- og rollelek, valgte jeg å bruke observasjon som metode. I tillegg til observasjonen tok jeg feltnotater for hånd og lydopptak av samtlige observasjoner.

Å observere vil si å iaktta eller undersøke noe. Når en observerer, legger en merke til og er oppmerksom på noe. En noterer det en observerer, bruker sansene til å registrere det som skjer rundt en, og tolker det etterpå (Løkken og Søbstad, 2013). Jeg har valgt å konsentrere meg om observasjon av språklig aktivitet i sosial lek, i hovedsak konstruksjons- og rollelek, da forskning viser at barn endrer språket når de tar på seg en rolle, i tillegg til at den sosiale kompetansen har mye å si. Å endre språket kan innebære at de endrer dialekt eller talemåte. En annen måte er at majoritetsspråklige barn tilpasser språket sitt når de skal leke med minoritetsspråklige barn. Spesialpedagog, Ellen Birgitte Ruud, sier at den enkleste metoden en kan bruke for å oppdage de barna som strever språklig, er å observere den sosiale fantasileken, altså hvordan barn deltar i rollelek med andre (Ruud, 2012). Fordi store deler av observasjonene omhandler bygging av hus med klosser, er også konstruksjonslek innlemmet.

En kan skille mellom *strukturert* og *ustrukturert* observasjon (Dalland, 2007). Jeg har valgt å bruke ustrukturert observasjon. Her går observatøren inn i et nytt miljø med et åpent sinn. Fordelen ved denne formen er at en kan oppdage sider ved miljøet som en ellers ikke ville ha lagt merke til, fordi fokuset ville vært et annet sted. For at barna skulle forstå hvorfor jeg var der, fortalte jeg at jeg gikk på skolen og skulle komme til barnehagen for å se på når de lekte og skrive ned det jeg så. Løkken og Søbstad (2013) bruker *åpen* og *skjult* observasjon, og sier at selv om observasjonen er åpen, altså at informantene blir fortalt hvorfor en er der, trenger en nødvendigvis ikke å fortelle hvilke problemstillinger en ønsker å belyse. Mine informanter hadde liten nytte av å høre noe om innholdet i selve forskningen, dermed fant jeg det enkelt å utelate denne informasjonen. Videre mener Løkken og Søbstad (2013) at en fordel ved skjult observasjon er at en har mindre innvirkning på atferden til dem som observeres enn ved en åpen observasjon (Løkken og Søbstad, 2013).

I tillegg til observasjonene fant jeg det fruktbart å gjøre lydopptak, da det kan være vanskelig å notere ned alt som skjer for så å huske sammenhengene i etterkant. Lydopptakene ble gjort på telefonen min, som jeg hadde i lomma under alle observasjonene. Dette var for at lydopptakeren ikke skulle komme i fokus. Det kunne ha påvirket kvaliteten på opptakene, men dette ble ikke et problem da telefonen er utstyrt med gode høytalere. Jeg satt for det meste i ro under observasjonene, og lyd kvaliteten holdt seg derfor stabil. Jeg hadde mobilen på flymodus under observasjonene slik at det ikke kunne oppstå forstyrrelser som at telefonen skulle begynne å ringe.

3.3 Vurdering av forskningskvalitet

Hvordan kan en vurdere kvaliteten på forskningen en har utført? For at en skal skjønne om datamaterialet er godt nok, er det vanlig å bruke begrepene *validitet* og *reliabilitet* for å sjekke om det er gyldig og pålitelig (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har tilført *bekreftbarhet* som mål på forskningens kvalitet i tillegg til de to andre begrepene, da det gjør det mer anvendelig i kvalitative studier (Johannessen, et al., 2003).

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes pålitelighet og bygger på nøyaktighet i prosessen. Dette kravet blir vanskelig innenfor kvalitativ forskning, fordi informantene selv er forskningsinstrumentet som utformes gjennom at forskeren observerer dem (Dalen, 2004). Det er umulig å gjenta samme observasjon som jeg har gjort, da jeg har observert barn i lek. Det er uforutsigbare og ikke-planlagte handlinger, og kan ikke gjentas.

Jeg var nøye med å høre på lydopptakene flere ganger da jeg transkriberte, da jeg tok høyde for at jeg hadde hørt feil første gang. Hvis en transkriberer en sekvens på nytt noen uker etter første gang, kan en gjennom sammenligning få uttrykk for hvordan materialet er forstått og fortolket. Stort sammenfall gir større reliabilitet. En kan også få flere til å transkribere samme materiale. Jeg har transkribert alt selv, men siden jeg var opptatt av å sikre at opptakene ikke kom på avveie, transkriberte jeg ikke på nytt noen uker etterpå. Jeg slettet opptakene etter at jeg var fornøyd med første transkripsjon. Dersom jeg derimot hadde tatt opp igjen lydopptakene en uke etter første transkripsjon og transkribert på nytt, hadde datamaterialet kanskje vært enda mer nøyaktig. I tillegg ville oppgavens reliabilitet blitt styrket. Jeg valgte derimot å ta hensyn til det etiske. Dersom det var noen andre som

observerte, hadde de ganske sikkert observert noe annet enn meg, da jeg også hadde en tanke om hva jeg hadde lyst til å observere.

En kan ikke unngå å være subjektiv i observasjonene sine, da en vektlegger og tolker observasjonene forskjellig. Innenfor den kvalitative metoden blir det derfor nødvendig å ivareta reliabiliteten på en annen måte. En måte å gjøre dette på er å beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig (Dalen, 2004). Jeg har prøvd å beskrive denne undersøkelsens fremgangsmåte åpent og grundig, da jeg ønsket å styrke funnenes reliabilitet og gi leseren en opplevelse av å være til stede i forskningsprosessen (Dalland 2007). Jeg mener at jeg har styrket reliabiliteten gjennom bevisstgjøring og åpenhet rundt forskningsprosessen.

3.3.2 Validitet

Validitet dreier seg om forskningens gyldighet eller troverdighet. En knytter gyldighet til spørsmålet om de svarene en finner i forskningen faktisk er svar på spørsmålet en forsøker å stille. En skal forholde seg bevisst til aktuelle teorier og perspektiver samt til tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema eller med samme metoder (Tjora, 2012). Tjora (2012) understreker at den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen er forankret i annen relevant forskning.

Når en er fersk forsker starter en med blanke ark, og en må lete seg fram til hva som er riktig å ha med i oppgaven når en setter opp disposisjon. Derfor har det vært lærerikt for meg å se på tidligere oppgaver og studier, for å se hva som kan være lurt -og ikke lurt- å ha med. Samtidig må en lese oppgaver med kritisk blikk, da en ikke har informasjon om hvordan oppgavene har blitt bedømt.

Gyldigheten kan styrkes ved å være åpen om hvordan forskningen blir praktisert og ved å redegjøre for valgene en har tatt i forbindelse med for eksempel transkripsjon. Kvale og Brinkmann (2009) mener at spørsmålet rundt oppgavens validitet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Jeg må vurdere om jeg har klart å svare på problemstillingen og i hvilken grad den er belyst gjennom aktuell teori.

Jeg har hele tiden vært bevisst på å beskrive og forklare alle valg jeg har tatt i forbindelse med metoden jeg har brukt. Når det gjelder transkripsjonen, syns jeg først at det var vanskelig å komme fram til et enkelt og oversiktlig system. Jeg endte opp med å ta utgangspunkt i et eksisterende, men tok meg noen kunstneriske friheter da dette virket som den mest praktiske og oversiktlige måten å gjøre det på.

3.3.3 Bekreftbarhet

Forskningens bekræftbarhet skal sikre at resultatene som produseres er et resultat av selve forskningen, og ikke et resultat av forskerens oppfatninger (Johannessen, et al., 2003). Det er viktig at forskeren er selvkritisk til beslutninger en tar og beskriver dem godt. Jeg har valgt å gi en beskrivelse av mine informanter der kun den nødvendige informasjonen er tatt med. Transkripsjonene er ment å være en nøytral beskrivelse av informantenes andrespråk i lek. Med basis i lydopptak går en glipp av mye annen informasjon som kunne ha vært fanget inn med for eksempel videokameraer. Derfor har jeg i tillegg operert med feltnotater for å dokumentere ikke-språklige aktiviteter.

Noe som ikke er å komme fra er tidsaspektet rundt forskningen. Jeg satt av to måneder til observasjon, men dette ble utvidet av ulike årsaker, og jeg fant ut at jeg trengte mer tid. Jeg var i barnehagen én dag i uka i til sammen ti uker, totalt 30 timer med observasjon. Formålet med studien og omstendighetene rundt barna avgjør hvor lenge observasjonen varer (Løkken og Søbstad, 2013). Patton (1980) sier at en observasjon varer til jobben er gjort. I en barnehagegruppe kan observasjoner av sosiale prosesser ta lang tid (Løkken og Søbstad, 2013). Da jeg hadde gjort min siste observasjon, ble jeg fortalt at jeg var velkommen tilbake for å observere mer dersom det var behov for det. Siden en ikke vet med sikkerhet om en har tilstrekkelig med data underveis i observasjonsprosessen, måtte jeg til slutt ta et valg om å si meg ferdig.

3.4 Innsamling av data

Løkken og Søbstad (2013) sier at når det gjelder observasjon er observasjon av barns spontane lek den største utfordringen. Samtidig er det nettopp lekobservasjonene som kan gi den mest interessante informasjonen om hva som rører seg i barn og hvordan relasjonene er mellom dem.

En utfordring ved observasjonsstudier er hvordan en skal velge tid og sted for å sannsynliggjøre at en får observasjonsdata som kan brukes til å svare på problemstillingen (Tjora, 2012). Det første jeg måtte ta stilling til var derfor hvor jeg skulle observere. Det må poengteres at å forske ikke er en enkel prosess, og som fersk forsker har dette derfor vært en krevende, men lærerik periode. Jeg gikk inn i prosjektet uten særlig forkunnskaper, men siden jeg har jobbet som vikar i barnehage, følte jeg at det var en trygg arena for meg. Det neste jeg måtte ta stilling til, var om en barnehage ville synes det var greit at jeg, en vilt fremmed student, tok meg til rette, observerte barna og tok lydopptak av dem i 10 uker. Det skulle vise

seg at det var enklere enn jeg først trodde. Jeg trengte kun å ta én telefon, og dermed var avtalen i boks. Aller først sjekket jeg om prosjektet var meldepliktig til NSD, noe det viste seg å ikke være. Deretter sendte jeg ut samtykkeskjemaer, og så fort jeg hadde fått disse i retur, kunne jeg entre barnehagen.

3.4.1 Forskerrollen

Det er viktig å finne en observasjonsrolle som er legitim på den plassen en skal observere (Tjora, 2012). Da jeg ankom barnehagen første dag, ble jeg møtt av barnehagelærer, ”Sara”, som var imøtekommende og viste interesse for prosjektet mitt. Jeg ble vist rundt i barnehagen, og sammen kartla vi hvor observasjonene skulle foregå. Jeg fikk samtykkeskjemaene i retur allerede første dagen, og formalitetene var dermed i orden.

Det er ikke naturlig at en fremmed observatør, sett fra informantenes perspektiv, ‘henger rundt’ for å studere det som skjer, men jeg fant det overraskende naturlig i barnehagen. Det virket som at barna så på meg som en ansatt, at det var meningen at jeg skulle være der. Noen spurte om jeg kunne lese for dem, mens andre ville ha hjelp til å kle på. Jeg skjønnte fort at det var lite poeng i å spille usynlig, da det er umulig å være i en barnehage gjentatte ganger og observere barna uten å bli lagt merke til.

Barna ble etter hvert kjent med meg og møtte meg i døra da jeg kom. Jeg fikk klemmer og ble invitert med inn i leken. Ved å leke med barna og lese for dem i starten, gjorde jeg dem trygge på meg, og det ble ikke noe problem da jeg senere spurte om jeg fikk se på når de lekte. Dersom jeg ikke hadde skapt en relasjon til barna i forkant, kan det være at barna ikke hadde vært like trygge på meg, og kanskje hadde jeg ikke fått lov til å observere leken deres heller. Dette var også viktig for meg, det å spørre om barnas tillatelse til å observere dem, og også respektere det dersom de sa nei. Etter hvert prøvde jeg å trekke meg gradvis tilbake da de lekte. Et mulig problem er nemlig at en toveiskommunikasjon med informantene kan påvirke informantene i en gitt retning som passer med en hypotese (Johannessen, 2003). Derfor ønsket jeg å påvirke leken deres så lite som mulig.

De første jeg skulle observere var den ene informanten min, Levi (3,8), og kameraten hans, Peter (3,3), som lekte sammen⁹. Jeg spurte pent om jeg fikk se på leken deres, og det fikk jeg. Guttene herjet og sprang rundt mens de bjeffet og fanget hverandre. Det viste seg at de lekte revetyv og revepoliti. Selv om de lekte en form for rollelek, var det uten verbalt språk, og dermed var det vanskelig å fange opp. I og med at jeg var ute etter de språklige

⁹ Se 3.5 Presentasjon av informantene

aktivitetene, kan en tenke seg at grunnen til at guttene ikke brukte verbalt språk i leken, var på grunn av deres norskspråklige kompetanse. Kanskje klarte ikke guttene å kommunisere ekspressivt, og dermed ble reveleken deres løsning. Senere observerte jeg ulike situasjoner: da de spilte brettspill, lekte med biler og kledde seg ut.

Etter hvert som jeg kom tilbake, uke etter uke, observerte jeg ulike former for lek, og noe var enklere å observere enn noe annet. For eksempel var det interessant å observere da de lekte familie i klossekroken, fordi de da gikk inn i ulike roller og skapte sin helt egne verden. Det var slik jeg skjønnte at det var rolleleken jeg var spesielt interessert i. Her tok barna på seg ulike roller og brukte språket sitt på måter jeg ikke hadde observert tidligere. Det kunne være at førstespråksbarn tilpasset språket sitt når de snakket til andrespråksbarn, eller at andrespråksbarn ekskluderte seg selv fra leken dersom de ikke mestret lekens lekekoder på grunn av at de ikke klarte å uttrykke seg og bidra ekspressivt til leken.

Sara foreslo en dag å ta med kun informantene inn på lekerommet. Her fikk barna leke med store byggeklosser i skumgummi og bygge seg hus. Dette virket nyttig for forskingen min, fordi de lekte mer sammen enn på avdelingen der de lekte mye hver for seg. Grunner til dette kan være at de ble mer samlet og var færre. Slik var det kanskje enklere for barna å vite hvem de skulle leke med. Likevel var det mest gunstig for prosjektet da også noen førstespråksbarn var til stede, i og med at hvordan førstespråksbarn forholder seg til andrespråksbarna i lek og visa versa, er noe av det jeg var nysgjerrig på. Andrespråksbarna lekte godt sammen, planla leker og fant seg roller. De gangene det både var første- og andrespråksbarn til stede, kunne jeg observere og registrere eventuelle forskjeller i leken. Fordi jeg har unge informanter, tror jeg at det er liten sjanse for at dataene blir farget av at de vet at jeg observerer dem.

3.4.2 Transkripsjon

Etterarbeidet med transkripsjon av lydopptakene ble gjort kort tid etter endt observasjon. Jeg ønsket å huske mest mulig av omstendighetene rundt da jeg kun brukte lydopptak og ikke video, og da fant jeg det best å transkribere straks jeg kom hjem. Jeg utviklet etter hvert det som skulle bli mitt *korpus*, “a body of tekst put together in a principled way and prepared for computer processing” (Johansson, 1998 i Johannessen, 2003: 141).

Erlenkamp (2003) understreker viktigheten av å være bevisst på mulighetene og begrensningene som ligger i forskjellige måter å transkribere på. Det er viktig at jeg som forsker er klar over at annen informasjon enn den som er tatt med i transkripsjonen kan ha

betydning for tolking av språkdataene, eller til og med være avgjørende for analysen (Johannessen et.al. 2003).

De fleste tekstkorpus er basert på skriftspråk, men noen er også basert på talespråk, som gjerne består av transkribert tale (Johannessen, 2003). Det er denne form for korpus jeg har benyttet i mitt prosjekt. Selv om jeg har tatt utgangspunkt i formene fra skriftspråket bokmål, snakker informantene mine en trøndersk dialekt, og transkripsjonene er derfor ikke basert på et rent skriftspråk. Av den grunn var jeg avhengig av et transkripsjonssystem. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i metoden som blir brukt i Kvale og Brinkmann (2009), men har også tatt meg noen kunstneriske friheter. Oversikten finnes til slutt i metodekapitlet.

Transkripsjon er ikke bare en teknisk aktivitet, men også en fortolkningsprosess, ifølge Kvale og Brinkmann (2009). Jeg som forsker er selv en viktig og innflytelsesrik faktor, og det er jeg som sørger for at informasjonen går fra muntlig til skriftlig nedtegnelse. Enhver transkripsjon beveger seg mellom den muntlige og skriftlige konteksten, noe som innebærer en rekke beslutninger og vurderinger som jeg som forsker må ta. Et datamateriale kan bli tolket og analysert på ulike måter, noe som kan innebære en fare for feiltolkninger. Dette betyr at blant annet tolkning og drøfting av resultatene vil være preget av mitt virkelighetsbilde. Jeg har prøvd å være bevisst på dette gjennom hele prosessen ved å vise forsiktighet i tolkningen av det empiriske materialet. Det er likevel viktig å påpeke at jeg ikke forsøker å generalisere noe, men heller registrere hvordan tilfellet er blant mine informanter.

For å registrere ikke-språklige elementer, har jeg brukt notatbok hvor jeg noterte ned store deler av observasjonene. Dette gjorde jeg fordi slike elementer ikke lot seg fange opp av lydopptakeren. Dette kunne være gangen i leken, hvordan den endret seg, hvordan barna oppførte seg, relevante bevegelser og fakter hos barna, og hvordan de fysisk forholdt seg til hverandre. I etterkant av observasjonene hendte det at jeg hadde en kort samtale med barnehagelærer, Sara, som var til stede under samtlige observasjoner. Her kunne vi diskutere hvorfor vi trodde leken endret seg på de ulike måtene og hvorfor dette eventuelt skjedde.

Jeg har luket vekk all snakking som er irrelevant for min forskning, og heller konsentrert meg om det jeg fant interessant. Jeg transkriberte alt, men fjernet samtalene som ikke var nødvendige å ha med videre, da dette hadde blitt mange unødvendige sider med tekst. Dette har resultert i et oversiktlig og relevant datamateriale, som jeg finner enkelt å håndtere.

3.4.3 Kategorisering av datamaterialet

For å plukke ut eksempler fra datamaterialet, kategoriserte jeg alle samtaler inn i grupper. Gruppene ble sortert etter hva jeg fant i dialogene. For eksempel sorterte jeg alle dialoger der jeg fant tilpasset tale i en gruppe, kodeveksling i en annen og alle dialoger der barnehagelæreren hjelper barn inn i lek i en tredje. Da alle dialogene var kategorisert, kunne jeg se hvor mange eksempler jeg hadde per kategori. Her så jeg at det kun var ett tilfelle av kodeveksling, og dermed falt det ut. Det samme skjedde med barn som får tildelt ikke-verbale roller. Til slutt satt jeg igjen med to sentrale kategorier, som jeg etter hvert kunne omformulere, utvide noe og bruke som utgangspunkt for drøftingen:

1. Språklige barrierer - sosial inkludering
2. Språklige barrierer - sosial ekskludering

Innenfor disse kategoriene plukket jeg ut fire eksempler fra datamaterialet til hver, som la grunnlaget for studien. I kapittel 4 finnes analyse og drøftning av funnene jeg gjorde og i kapittel fem finnes en sammenfatning og konklusjon.

3.5 Presentasjon av informantene

Studien dreier seg rundt fire barn i barnehagealder som har et annet morsmål enn norsk. I det følgende vil jeg presentere informantene, og gjøre rede for morsmål og hvilke språk de snakker. Tallene i parentes forteller hvor gamle de er, og desimaltallet viser hvor mange måneder det har gått siden siste bursdag. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i alderen deres fra da jeg gjorde første observasjon.

Å lage kodenavn på informantene er med på å anonymisere materialet slik at det ikke avslører fortrolig informasjon (Løkken og Søbstad, 2013). Derfor har mine informanter fått fiktive navn. Ingen av barna har navn på samme forbokstav. Dette har jeg gjort bevisst. I tillegg har alle guttene fått navn på en konsonant og alle jentene på en vokal (med unntak av barnehagelæreren, som jeg fra første stund, uten noen spesiell grunn, kalte “Sara”). Slik ble det oversiktlig i korpuset, siden jeg stort sett bruker forbokstaven deres i tekstmaterialet.

Informantene mine er tilfeldig utvalgt. Jeg har ikke valgt informantene selv, men fått dem tildelt av Sara. Alle barna går på samme avdeling, Elgen, i Myra barnehage. Jeg hadde to kriterier til informantene: De måtte være andrespråksbarn, altså ha et annet språk enn norsk

som morsmål, og være mellom 3 og 5 år. Kjønn var jeg ikke nøye på. Jeg fikk dermed tildelt følgende fire informanter:

- David (D) (4,1 år) har irske foreldre, og praktiserer kun engelsk hjemme. I barnehagen snakker de kun norsk med ham, og han svarer på norsk.
- Levi (L) (3,8 år) har russiske foreldre, og snakker russisk hjemme. I barnehagen er det en barnehagelærer som snakker russisk som ofte kommuniserer med Levi på morsmålet. Foruten om det snakker Levi norsk i barnehagen.
- Noah (N) (5,5 år) har etiopiske foreldre. Hjemme snakker de oromo, men han kan fortelle at han og søsteren helst snakker norsk seg imellom, også hjemme. I barnehagen snakker han bare norsk.
- Anna (A) (3,7 år) er lillesøsteren til Noah, og har også oromo som morsmål. Hun foretrekker, i likhet med broren, å snakke norsk både i barnehagen og hjemme.

I tillegg til informantene er det tre barn til som må nevnes, og det er de øvrige lekekameratene: Jakob (J) (5,6 år), Markus (M) (3,2 år) og Peter (P) (3,3 år). De er alle førstespråksbarn og har norsk som eneste språk og morsmål.

Til slutt har vi barnehagelærer, Sara (S), som har norsk som morsmål. Hun er med under alle observasjonene og er en viktig del av undersøkelsen. Hun er deltakende i samtalene med barna, og kan påvirke leken deres i ulike retninger for eksempel når noen har problemer med å bli inkludert i leken. Jeg hadde også uformelle samtaler med henne i etterkant av observasjonene, mest for å luften tanker og diskutere rundt det jeg observerte. Sara visste ikke om min problemstilling i forkant, annet enn at jeg ønsket å observere barnas andrespråk. Disse samtalene har blitt brukt som hjelpemiddel i skriveprosessen, men er ikke en del av selve datamaterialet. Dette har med tidsbegrensning og oppgavens omfang å gjøre.

3.6 Transkripsjonsnøkkel

Jeg har valgt å ta presentere språkmaterialet i bokmålsform. Dette er et lesevennlig system, som jeg finner ryddig og oversiktlig å bruke. Siden informantene bor i Trøndelag, uttales vokalen ‘e’ ofte som ‘æ’. Eksempelvis ‘det træng du ikke’ og ‘her e sænga’. Jeg har valgt å vise dette, selv om det ikke har betydning for den endelige problemstillingen. I ord som på

”Han e med, men han bare ødelægg”

bokmål uttales med annen vokal enn det skrives (for eksempel 'her'), har jeg brukt normert skrivemåte. Trønderbarna kan veksle til bokmål i rollelek, og dette skillet kan utviskes hvis all notasjon er på bokmål¹⁰. For eksempel veksler David til bokmål når han leker 'mann og hund' med Levi, fordi han da er i rolle:

Herre e sengen som mannen har(...). Han sier altså ikke 'sængen' eller 'sænga', men 'sengen' med -e.

#	Kort pause (under 1 sekund)
##	Lengre pause (inntil 3 sekunder)
()	Beskriver handlinger som ikke kommer fram i lydopptakene

I drøftingsdelen hender det at jeg bruker direkte sitat fra datamaterialet. Jeg har valgt å bruke kursiv for å utheve disse. Enkelte ganger parafraiserer jeg sitatene for å samle informasjonen uten å sitere direkte, og da har jeg brukt anførselstegn.

¹⁰ Grunnen til hvorfor jeg har valgt å være såpass nøye i transkripsjonene kommer til uttrykk i 5.3 Videre forskning

4 Presentasjon av funn og drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg bruke teorien fra kapittel 2 til å drøfte eksempler fra observasjonene. Hvert kapittel er inndelt etter tema, slik jeg viste i kapittel 3.4.3, og hvert tema har fire dialoger fra datamaterialet. Funnene deler seg inn i følgende to kategorier:

1. Språklige barrierer - sosial ekskludering
2. Språklige barrierer - sosial inkludering

I dialogene som følger vil det først blir gitt en kort beskrivelse av situasjonen der dialogen fant sted, deretter følger selve dialogen og en kort oppsummering av den. Til slutt vil jeg presentere og drøfte sentrale funn i dialogen med en liten oppsummering etter hver kategori.

4.1 Språklige barrierer - sosial ekskludering

Det å ha problemer med å uttrykke seg ekspressivt på andrespråket kan føre med seg konsekvenser. I denne delen ser jeg på hvordan de minoritetsspråklige informantene manøvrerer seg inn i posisjoner der andrespråklæring kan finne sted, og hvordan det å slite med språklige barrierer på andrespråket kan føre til at en blir ekskludert fra leken.

4.1.1 Eksempel 1: “Bare mæ!”

David, Levi og Peter leker med klosser og bygger hus. Guttene begynner etter hvert å lage seg ulike roller. Levi foreslår å leke familiehunder.

- L: Vi skal leke familiehunda! Jeg er mammaen
P: Nei, jeg er mamma
L: Jeg!
P: Nei, jeg e mamma
D: Jeg er bebi
(Levi begynner å leke selvstendig)
L: Ingen får komme i huset mitt! Bare mæ!
S: Kæm e det som bor inni huset der da, Levi?
L: Æ! # Æ bor her
S: E det en hund eller katt eller?
L: Det e mæ!
(David og Peter kommer og leker tyver i Levis hus)
L: Nei! Du! Duuuu # åååååå! (Han hopper opp og ned og veiver med armene)

I denne situasjonen har Levi, David og Peter bygd seg hus, og en stund leker de sammen. Etter hvert trekker Levi seg ut av gruppeleken, da både Levi og Peter sier at de vil være mammaen i leken. Levi leker deretter alene. David og Peter kommer så og leker tyver i huset hans. Dette reagerer Levi på med å veive med armene og skrike “Neeeee! Duuu! Åååh!” Peter og David trekker seg unna og leker videre uten Levi.

For å delta i rolleleken kreves det språklige ferdigheter som å uttrykke seg og å forstå hva andre uttrykker. Her er det Levi som tar initiativ til å leke familielek og velger seg rolle. Når Levi ikke får være den rollen han vil, velger han å trekke seg ut av leken heller enn å argumentere for hvorfor han skal være mammaen. Det kan tyde på at Levi ikke har nok utviklet andrespråk til å uttrykke det han har lyst til. Når David og Peter senere gjør et forsøk på å inkludere Levi i leken sin, har Levi vanskeligheter med å uttrykke hva han ønsker og blir stående å skrike og hoppe opp og ned.

Evnen til å kommunisere er en av de viktigste menneskelige egenskapene. Språkkompetanse og sosial kompetanse henger sammen, og dersom andrespråkkompetansen svikter, kan det påvirke den sosiale kompetansen (jf. Håkonsen, 2009). Når Levi ikke klarer å formidle det han ønsker, blir han ekskludert fra leken fordi han bruker kroppsspråket på en måte som skal tolkes som et ønske om å være i fred. Å delta i rollelek gir muligheter for språkutvikling, og det gir andrespråksbarn muligheter til å lære seg regler for sosial etablering (jf. Kibsgaard og Husby, 2014). Dette forutsetter at barnet kan forhandle om roller, lekens handling og evner å forstå reglene.

Levi ekskluderer seg selv, trolig på grunn av språklige barrierer på andrespråket, og har tydelig problemer med å uttrykke seg ekspressivt. Jeg opplever at han blir frustrert på grunn av dette. I stedet for å gå inn i diskusjon om hvem som skal være mamma i leken, gir han opp og leker selvstendig. Han ytrer deretter ønske om å være alene, da han sier at ingen får komme inn i huset hans, når han sier *Ingen får komme i huset mitt! Bare mæ!* Dette er altså en kamp han ikke ønsker å ta.

I likhet med det Bundgaard og Gulløv (2008) fant i sin studie, ser en at Levi trekker seg ut av leken fordi han ikke klarer å påvirke den. Han har en plan om å være mamma i leken, men når Peter ‘tar’ rollen fra ham, trekker han seg heller ut. Det kan virke enklere for Levi å leke selvstendig, da han slipper å spille en verbal rolle i lek med andre. Dette krever lite andrespråkkompetanse, og det kan føles trygt da en slipper å måtte forholde seg til andre.

4.1.2 Eksempel 2: “En tube!”

Levi, David og Anna leker med byggeklosser, avtaler, planlegger og regisserer leken. Levi prøver å bidra til leken med en ny rekvisitt, en tube.

- L: Jeg har funni en tube!
D: Vi kan bo sammen, Anna!
L: En tube! # Det her er en tube
A: Da må du lage en stor hus!
L: En tube!
A: Vi skal lage stort # stor hus
L: Se på husen min
S: Kjempefint hus!

Her forteller Levi at han har funnet en tube, men David og Anna fortsetter å leke uten Levi. De planlegger hvordan de skal bygge huset. Levi sier på nytt at han har en tube, uten å få noen respons. Til slutt henvender Levi seg til barnehagelærer, Sara, som gir han respons.

Barnehagen er en unik arena for andrespråkopplæring og inkludering for minoritetsspråklige barn (jf. Kunnskapsdepartementet, 2012). Sara har derfor et ansvar om å gjøre slik at alle barna føler seg inkludert. I denne situasjonen gjør hun det ved å respondere selv, mens i andre situasjoner jeg har observert henvender hun seg til de andre barna som får oppgaven i å inkludere vedkommende¹¹.

En viktig del av leken er å bygge eller ordne istand området der leken skal foregå. I dette eksemplet bygger David og Anna seg hus, og planlegger hvor stort de skal bygge og hvem som skal bo med hvem. En kan se at David og Anna samarbeider om planleggingen, da begge to snakker om hvor stort hus de skal bygge. Levi, på sin side, er mest opptatt av tuben han har funnet.

Den sosiale kompetansen er minst like viktig som den kognitive (Fillmore, 1979), og det forutsetter at Levi har den lekekapitalen som behøves. Nora, i Fillmores studie, viste at hun kunne lekekodene ved å adoptere de majoritetsspråklige sitt språk. Levi, derimot, snakker i egne koder, og viser lite kompetanse i språkadopsjon.

Det er opp til den som skal lære majoritetsspråket å invitere til samspill (jf. Fillmore, 1979). Det betyr at dersom Levi vil være med i leken, må han invitere de andre med. Det kan være at det er det som er tanken hans når han prøver å få kontakt gjennom å inkludere en ‘tube’ i leken, selv om det er uten hell. Det kan se ut som at Levi ikke har knekt de sosiale

¹¹ Se eksempel 5

kodene i denne leken, da de andre barna leker godt sammen og planlegger hvordan de skal bo. En kan tolke det som at Levi ikke har like høy lekekapi tal som de andre barna, til tross for at alle er andrespråksbarn. De andre har knekt koden på hvordan de skal opptre i nettopp denne leken og har bedre kjennskap til hvordan det sosiale samspillet fungerer. I eksemplet over ser en at Levi blir ekskludert nettopp på grunn av sin lave lekekapi tal på dette området (jf. Zachrisen, 2013). Det er ikke rom for Levis tube i denne leken, men hadde han vært med på de andre barnas tanke om husbygging og -planlegging, kan det hende at han hadde blitt inkludert. For de som har lav kulturell kapital kan en konsekvens være at de kjenner seg lite hjemme i barnehagens kultur. En kan tolke det som at Levi i liten grad er bærer av det verdigrunnlaget som er gjeldende her, da han ikke kan denne leken og dens samhandlingsregler. Seansen ender med at Levi får respons fra barnehagelærer, Sara, og etterpå leker han videre selvstendig. I lek vil språkbeherskelse og erfaringsbakgrunn påvirke barns mestringsopplevelse. Det at Levi har problemer med å forstå lekekoden kan gjøre at han opplever rolleleken som ubehagelig. Dette kan igjen påvirke Levis motivasjon og engasjement for å delta i rollelek ved neste anledning (jf. Matre og Maagerø, 2003).

Felles lek i klossekroken stiller gjerne høyere krav til språklig kompetanse, og for noen barn kan det være krevende å delta i slike leker. Manglende evne til å inngå i dialog eller bruke språket aktivt i samspill med andre, kan føre til at barn blir oversett eller overhørt i leken. Her ser en at Levi prøver bidra til leken ved å innføre en ny rekvisitt, en tube. De andre barna responderer ikke på dette. Ifølge Fillmore må Levi vise at han er verdt å snakke med. Det kan virke som at han prøver, men at ordforrådet ikke er tilstrekkelig i denne leken. Han har hengt seg opp i ordet ‘tube’, som han gjentar gang etter gang. Rekvisitten han kaller tube er en skumgummikloss formet som et sylinder. Kanskje har han hørt dette ordet en plass, og bruker det så ofte han kan, i likhet med Nora (Fillmore, 1979) som også bruker et nylig lært ord gjentatte ganger.

Når barna leker sammen, får de øvelse i å være både sender og mottaker i samtalene, noe som innebærer at barna får trening i å ta den andres perspektiv. Dette er igjen viktig i den sosiale leken (jf. Matre og Maagerø, 2003). Sett i forbindelse med tidligere forskning (jf. Stangeland, 2013), ser vi at Levi velger å henvende seg til en voksen når han ikke får respons fra de andre lekekameratene. Voksne kan være brobyggere og på den måten bidra til at Levi på sikt kan delta. Jeg har flere eksempler fra datamaterialet mitt der Levi trekker seg mot barnehagelæreren. Kanskje føles dette trygt, da han vet at han vil få respons og oppmerksomhet her.

4.1.3 Eksempel 3: “Min er større fortsatt”

Levi (3,8) leker med Markus (3,2). Guttene sitter på gulvet og bygger hus med treklosser. Det utvikler seg en konkurranse om hvem som klarer å bygge det høyeste huset.

- M: Min va større enn din e
L: Min e større og større # større
M: Nå e min større
L: Ser du min hus?
M: Min er større fortsatt
(Levi snakker tullepråk)
M: Nei se! # du bynne ødlagte min!
(Markus går fra leken og finner noe annet å leke med. Levi sitter igjen alene)

I denne situasjonen konkurrerer Markus og Levi om å bygge høyest hus. Begge mener at sitt hus er høyest. Når Markus etter hvert utvider koden ved å si at “min er større fortsatt”, begynner Levi å snakke tullepråk. Deretter river han ned Markus sitt hus. Markus går fra leken.

Når Markus benytter seg av et adverb, ‘fortsatt’ i dialogen, viser han at han har overtaket i majoritetsspråket. Han har altså tilgang til slike begreper i motsetning til Levi. Til dette svarer Levi med å rive ned huset hans. Når Levi blir frustrert, snakker han tullepråk, mulig fordi han ikke klarer å uttrykke frustrasjonen ekspressivt. Det er ikke sikkert at dette er grunnen til at Levi river ned huset, da det, ifølge Tabors (1997), kan være mange grunner til manglende interkulturell kontakt. En grunn kan være at Levi ikke forstår når Markus utvider språkkoden og dermed ikke kan videreutvikle leken sammen med ham. En annen grunn kan være at Markus misforstår Levi, og opplever at han ønsker å leke alene når han river ned huset.

Barn som skal lære seg et nytt språk, men som mangler ord for å gjøre seg forstått, kan utnytte andre metoder og aktiviteter for å oppnå ønsket kontakt (Kibsgaard og Husby, 2014). Dette kan for eksempel være at Levi ødelegger huset som Markus har bygd fordi han ikke vet hvordan han skal uttrykke seg med ord. Hvis en setter det i sammenheng med Piagets (1967) tanke om lek, kan en tolke det dit hen at Levi ikke forholder seg til reglene i denne leken. En regel kan være at en ikke får ødelegge for hverandre. Levis forhold til regler vil på sikt utvikle seg som grunnlag for moralsk utvikling, men ifølge Piaget skjer ikke moralsk utvikling før i 5-6-årsalderen. I mitt perspektiv opptrer likevel Levi umoralsk ved å rive ned huset til Markus.

Dersom det var Fillmores (1979) Nora som lekte sammen med Markus, kan det tenkes at hun hadde adoptert adverbet hans og brukt det tilbake. Det var en del av hennes strategi, det å bruke ord som hun lærte i mange ulike sammenhenger og ikke bry seg om detaljer i andrespråket, men heller legge vekt på selve kommunikasjonen. Det at Levi gjør det motsatte av Nora, altså trekker seg ut av leken så fort han ikke mestrer å kommunisere, kan være grunnen til at Levi ikke har like godt utviklet andrespråk som for eksempel David. David er på samme alder som Levi, men jeg ikke fant ingen eksempler på at han blir ekskludert fra leken på grunn av språklige utfordringer på andrespråket. En grunn til dette kan være at han var lik Nora i måten å nærme seg sosial lek på.

4.1.4 Eksempel 4: “Lava”

Levi, David og Noah leker sammen i klossekroken. De skal til å bygge hus og begynner å planlegge.

- D: No ska æ lage huset mitt! # Huset mitt! # Herre e mitt hus
N: Herre e mitt # du # herre alle e mitt hus
D: Levi, herre e din og min hus
L: Nei! Den huset er liten # Nei! Æ vil bygge sjøl hus
N: Lava. # Dær ska vær lava
D: Dette er min hus
L: Min hus # Min # min hus ska vær stor
N: Lava
(Noah går til andre siden av rommet, der søsteren, Anna, sitter på gulvet og leker med lego)

I denne situasjonen planlegger David husbygging og vil ha med Levi i planleggingen. Levi sier at huset er for lite og vil bygge sitt eget hus. Noah sier at det skal være lava rundt huset, mens David og Levi fremdeles er opptatt med å planlegge husene. Noah gjentar at det skal være lava der uten å få noen respons. Seansen ender med at Noah forlater leken til fordel for å leke med lillesøsteren.

Av disse tre guttene er det David som har best utviklet andrespråk. Bourdieu (1984) mener at makteliten, altså de barna som snakker majoritetsspråket best, har monopol på å definere hva som er ‘god’ og ‘dårlig’ smak. Her ser en at David styrer leken i en retning, da han bestemmer at han og Levi skal bygge hus sammen. Når Noah introduserer lava som et element, blir dette oversett og en kan tolke det slik at David definerer dette som ‘dårlig’ smak. Det passer kanskje ikke inn med lava i denne leken, ifølge ham.

For å analysere relasjonene mellom guttenes posisjon i leken, kan en bruke Bourdieus begrep *habitus*. Her kan en se på hvordan habitus kan bidra til å opprettholde makthierarkier. Språket er en viktig del av habitus, og i og med at det er David som har best utviklet norsk språk av guttene i leken, fungerer språket som kapital. For å forstå reglene og normene som gjelder i leken, er språket en viktig forutsetning. David, som innehar den legitime språkkompetansen, har makt over Noah da han ikke sitter inne med den samme kompetansen. Noahs idé om lava blir ikke hørt, og han velger å finne noen andre å leke med.

Det er opp til den som skal lære andrespråket å invitere til samspill (jf. Fillmore, 1979). Det betyr at dersom Noah vil være med i leken, må han invitere de andre med. Det kan være at det er det som er tanken hans når han prøver å få kontakt gjennom å inkludere lava i leken, mulig for å gjøre leken mer spennende. Det kan se ut som at Noah ikke har knekt de sosiale kodene i denne leken, i likhet med Levi i eksempel 2. De andre barna leker godt sammen og planlegger hvor de skal bo, og har knekt koden på hvordan de skal opptre i nettopp denne leken. De viser at de har bedre kjennskap til hvordan det sosiale samspillet fungerer. I eksemplet over ser en at Noah blir ekskludert nettopp på grunn av sin lave lekekapsital på dette området (jf. Zachrisen, 2013). Det er ikke rom for lava i denne leken.

Noe som kan påvirke Noahs mestringsopplevelse er språkbeherskelse og erfaringsbakgrunn. Når Noah har problemer med å forstå andrespråket, lekekoder og viktige sider av leken, kan han oppleve leken som ubehagelig. Dette kan være grunnen til at han velger å trekke seg helt ut av leken. Selv om dette ikke er et eksempel på rollelek, men en forberedelse, altså konstruksjonslek, kan det være problematisk for minoritetsspråklige barn dersom de ikke har aldersadekvat språkkompetanse i språket som leken foregår på (jf. Valvatne og Sandvik, 2007).

Det er relevant å trekke inn Zachrisens begrep *lekekapsital*, da en i dette eksemplet kan se at Levi, David og Noah har ulike tanker om hva leken skal innebære. David på sin side er opptatt av hvem som skal bo hvor, mens Noah er mest opptatt av at det skal være lava rundt husene. En kan forstå lekekapsitalen som barns kjennskap til bestemte leker, og hvordan det sosiale samspillet fungerer (jf. Zachrisen, 2013). Levi og David diskuterer husbyggingen, og Levi konstanterer at huset blir for lite for dem begge og bestemmer seg for å bygge et eget hus. Han er likevel med på husbyggingssideen, i motsetning til Noah.

Noah konsentrerer seg kun om at det skal være lava der. En kan derfor tolke det dit hen at Noah er den med lavest lekekapsital i denne situasjonen. Et barn kan bli inkludert eller ekskludert på grunn av lav lekekapsital på et område, og i dette eksemplet ser en at David og Levi leker videre, mens Noah finner noen andre å leke med når han ikke får respons på sin

lekeidé. Han har altså høy nok sosial kompetanse til å finne noen andre å leke med, slik at han ikke blir værende alene. Riktignok er det søsteren han oppsøker, da han trolig vet at det er rom for ham i leken hennes.

Selv om David også kan defineres som minoritetsspråklig, har han bedre utviklet andrespråk enn Noah. Han er inneforstått med lekekoden, og viser at han mestrer leken. Siden det kan virke som at Noah mangler andrespråkforståelse, sliter han med å få innpass i leken fordi det krever at han mestrer andrespråket bra.

4.1.5 Oppsummering

Ut fra disse fire eksemplene kan en se at språklige barrierer kan føre til at en blir ekskludert fra leken. I eksempel 1 ekskluderer Levi seg selv ved å uttrykke at ingen får komme inn i huset hans når han ikke får være den rollen han ønsker i leken. Han viser liten kompetanse i å formidle hva han ønsker, og derfor velger han en enkel utvei: å leke selvstendig.

I eksempel 2 er det igjen Levi som blir ekskludert. Denne gangen forsøker han å manøvrere seg inn i leken, men uten hell. Han har lavere lekekapital enn de andre barna, og får ikke respons på tube-initiativet sitt. I stedet søker han barnehagelæreren og får respons.

I eksempel 3 river Levi ned huset til Markus når han ikke klarer å argumentere for hvorfor hans hus er det høyeste. Markus reagerer med å gå fra leken, og Levi blir dermed sittende igjen alene.

I eksempel 4 er det Noah som blir ekskludert fra leken fordi han ikke har knekt lekekoden. Han vil gjerne leke at det er lava rundt husene, men får ikke respons fra de andre barna. Seansen ender med at han går bort til søsteren som leker et annet sted.

4.2 Språklige barrierer - sosial inkludering

Det å ha problemer med å uttrykke seg ekspressivt på det språket som brukes i leken kan ha betydning for hvordan en blir møtt i lek. I denne delen ser jeg på hvordan det å slite med språklige barrierer på andrespråket kan føre til at en blir inkludert i leken.

4.2.1 Eksempel 5: “Ikke lov, Noah!”

Levi, Peter, Noah, og Jakob er på lekerommet. Levi, Peter og Jakob bygger hus, og Noah viser interesse til å være med. Noah leker robot høylytt, og Jakob ytrer at han ikke liker at han

ødelegger ‘huset’ han har bygd. Han prøver derfor ulike strategier for å inkludere Noah i leken uten at Noah skal ødelegge.

- N: Robot, robot!
J: Hei du, du må finn dæ et lite hus!
N: Robot, robot!
J: Ikke lov, Noah!
N: Robot, robot!
J: Nei, Noah, ikke lov! Ikke lov å ødelegg husan
S: Men Jakob, kanskje du kan fortelle han Noah ka dåkker leike, så kan han vær med på leiken?
J: Ja, han får # han e med # men han bare ødelægg
N: Leke boe
S: Men kanskje han ikke forstår at det der er hus og sånne ting og at du kan fortelle’n det
J: Alt sammen e hus
L: Men veit du ka # Våres hus er bakom her
P: Alt her
L: Våres hus er her
J: Kom da, Noah! Vil du bo sammen med mæ?

I denne situasjonen bygger Jakob hus sammen med Levi og Peter, og Noah leker robot. Noah nærmer seg de andre guttene ved å presentere en ny karakter, en robot. Jakob forteller Noah at det ikke er lov til å ødelegge husene, og barnehagelærer, Sara, spør Jakob om han kan forklare Noah leken slik at han kan være med. Seansen ender med at alle guttene bygger hus sammen.

En utfordring i det å lære seg et nytt språk er knyttet til innpass i sosiale kretser, og dette får Noah kjenne på her. Språklæring har med innpassing å gjøre, og dersom andrespråklæring skal finne sted må Noah få innpass. Han har kanskje ikke det vokabularet som trengs for å være med på husbyggeleken til Jakob. Derfor prøver han seg på en annen vri, å leke robot som ødelegger husene. Det er tydelig at han ønsker oppmerksomhet, noe han lykkes med. Barn som lærer seg nytt språk, men som mangler ord for å gjøre seg forstått, kan utnytte andre metoder og aktiviteter for å oppnå ønsket kontakt, slik som i dette eksemplet når Noah forsøker å rive ned huset til Jakob. Det er ikke uvanlig at minoritetsspråklige barn benytter seg av strategier som observasjon, imitasjon og humor for å finne en måte å være med på leken, og å finne sin plass i lek med majoritetsspråklige barn (jf. Kibsgaard og Husby, 2014). Det er derfor ikke utenkelig at Noahs tanke er å være morsom.

En kan også trekke inn Tabors’ (1997) doble dilemma. For å lære andrespråket må Noah bli inkludert sosialt, men for å bli inkludert sosialt må han kunne andrespråket. Noah bekrefter også tendensen som Kulset (2015) fant i sitt studie: Hans bråketete atferd kan støte de

andre barna bort. I dette tilfellet har han ‘flaks’, da Jakob viser en tydelig anerkjennende side, og ønsker å inkludere Noah. Det er den sosiale komponenten som er drivende, mens det språklige utbyttet er en følge av dette. Den språklige læringen er altså ikke en bevisst tankegang fra Noahs side.

Interkulturell kommunikasjon kan bidra til andrespråklæring for minoritetsspråklige. Majoritetsbarnet (Jakob) lærer også å tilpasse seg minoritetsbarnets (Noah) behov, og Jakob kan oppleve at han spiller en viktig rolle for Noah, både med hensyn til sosiale normer og språket. Uten samarbeidsvillige venner ville minoritetsbarna lært svært lite. Det krever også at majoritetsbarna har troen på at minoritetsbarna klarer å mestre majoritetsspråket (jf. Fillmore, 1979). Noah trenger å bli invitert med i leken, da han tydeligvis ikke har skjønt hva de andre barna leker. Derfor benytter Jakob seg ubevisst av Tabors’ strategiteori.

Tabors (1997) sine fem strategier om trening i å hjelpe minoritetsbarn med språklæring kan trekkes inn i dette eksemplet (jf. Kibsgaard og Husby, 2014). Noah leker en robot-lek, mens de andre barna bygger hus. Jakob tar initiativ til at Noah må finne seg et hus dersom han vil være med i leken deres. Noah fortsetter på sin noe støyete robot-lek, som er iferd med å ødelegge et av husene. Jakob reagerer med å si at han ikke får lov, men Noah fortsetter. Jakob får hjelp av barnehagelæreren til å gi Noah en avklaring: “vi bygger hus her, og du kan være med hvis du vil. Da må du slutte å ødelegge for de andre, og bli med i deres lek.” Ved at Jakob lærer strategier for interkulturelt samspill, kan kontakten mellom han og Noah økes og etableres.

De barna som ikke er kommet så langt i sin andrespråksbeherskelse kan ha problemer med å få innpass i rolleleken fordi det krever at de mestrer språket bra. Rollelek er den viktigste formen for lek sett ut fra et språkutviklingssynspunkt, nettopp fordi den skjer gjennom språket. Ved hjelp av språket skaper barna en fiktiv verden som de trer inn i, og når Noah ikke er med i den samme verdenen som de andre, kan det bli vanskelig å integreres i leken. Personalet kan her være behjelpelige. I dette eksemplet hjelper barnehagelærer, Sara, Jakob med å inkludere Noah, slik at han får bli med i leken.

Barn lærer språk gjennom deltakelse i språklige interaksjoner med mer erfarne barn og voksne (Gjems og Løkken, 2011). Her er Jakob den mer erfarne som forklarer Noah at det der er hus som han ikke får ødelegge. Det er tydelig at Jakob tar hensyn til språket når han snakker med Noah. Jakob, som egentlig snakker tilsynelatende perfekt norsk, kutter ut små ord og fokuserer på de ordene som betyr noe. For eksempel når han sier *Nei, Noah! Ikke lov!* høres det ut som at han snakker til et lite barn. Han utelukker “det der er” når han sier “Ikke lov!”, og tilpasser dermed språket sitt etter hvordan han opplever Noahs andrespråklige

kompetanse. Formen på utsagnet blir altså kortet ned fra “Du får ikke lov til å rive ned huset” til “Ikke lov!”. Jakob kan ha gjort ulike vurderinger når han velger en kort, nærmest ugrammatisk form. Han gjentar deretter at han ikke får lov, i stedet for å gjenta initiativet (som Tabors anbefaler). Det er ikke uvanlig at barn tilpasser talen etter hvem de snakker med. En mulig årsak til dette, er at han ønsker at Noah skal forstå. Kanskje har han erfaring med at Noah ikke forstår når han snakker i lengre setninger og dermed tar hensyn til dette. Seansen ender med at Noah blir inkludert i leken til Jakob.

4.2.2 Eksempel 6: “Og selvfølgelig Noah sitt”

Jakob, Peter, Levi og Noah leker med byggeklossene. Guttene planlegger hvem som skal bo hvor og hvem som skal bo sammen.

- J: Dette e vårt hus, ikke alle sitt hus
P: Min?
(Noah har satt seg ned på en kloss, og det ser ut som at han venter på en kommando. Jakob oppdager Noah)
J: Det e alle # det e vårt hus. ## Og selvfølgelig Noah sitt # Kom, Noah!
(Noah reiser seg og går bort til Jakob)
L: Mitt hus e her
J: Der inne e jo ditt hus (peker)
(Levi leker i området der Jakob peker)

Her er det Jakob, Peter, Levi og Noah som bygger hus. Guttene planlegger hvem som skal bo hvor, og når Levi sier at hans hus er der, svarer Jakob med å si at hans hus er en annen plass. Når Jakob skal si hvem som eier huset, nevner han Noah eksplisitt.

Det er tydelig at det er Jakob som har høyest kulturell kapital her. Jakob viser at han har visse ferdigheter i denne leken ved at han tar styringen når det gjelder lekens regi og bestemmer hvem som skal være med og ikke. Kulturell kapital kjennetegnes hovedsakelig ved kunnskap, og Jakob viser at han har kunnskap til koden i leken de leker, ved at han bestemmer hvem som skal bo hvor. Han innehar den kompetansen som verdsettes på denne lekearenaen og har dermed det som Zachrisen kaller høy *lekekapsital*.

Noah, derimot, viser ikke særlig høy lekekapsital i denne situasjonen. Han holder seg i bakgrunnen og reagerer bare når Jakob sier navnet hans. Han viser lite kunnskap om leken, da han sitter i ro fram til han får konkrete instruksjoner.

Når Levi plutselig endrer plassering av huset sitt, må Jakob rette på ham å si at *Der inne e jo ditt hus*. Levi lystre Jakob og fortsetter på huset sitt der Jakob peker. Jakob er

derimot opptatt av å inkludere Noah i leken ved å uttrykke *Og selvfølgelig Noah sitt*, når han sier hvem som bor i huset de bygger. I denne leken viser Levi at han har skjønt koden, da han bygger hus og finner seg plass å bo. En måte å tolke dette på er at Jakob ser at Levi er inkludert og en del av leken. Noah, derimot, trenger hjelp til å bli en del av leken, noe Jakob fanger opp.

Språket er en viktig del av habitus. Jakob, som er den som innehar den legitime språkkompetansen, har makt over de andre i gruppen som ikke sitter inne med den samme kompetansen (jf. Kibsgaard og Husby, 2014). I dette eksemplet gjelder det Noah. Det å kunne lekens uttrykksformer vil være viktig kapital for barna som skal skaffe seg tilhørighet i feltet, fordi barnekulturen spiller en viktig rolle for sosialiseringprosessen. For at Noah skal kunne ta del i denne prosessen, behøver han hjelp til å bli en del av den. Dette gjør Jakob ved å eksplisitt bemerke at Noah også er en del av dette huset.

Lekekapital-begrepet omfavner også at en har en fornemmelse av hvordan det sosiale samspillet fungerer. Dette viser Jakob ved å nettopp inkludere Noah i leken. Zachrisens teori om at et barn kan bli inkludert på grunn av spesielt lav lekekapital kan dermed bekreftes i dette eksemplet (jf. Zachrisen, 2013). En mulig tolkning er at Jakob observerer at Noah ikke klarer å manøvrere seg inn i leken på egenhånd og trenger hjelp fra en mer språkkyndig. Når Noah hører at Jakob si at huset også er hans, reiser han seg fra klossen som han sitter på og viser at han vil være med i leken ved å gå bort til Jakob for å få instruks på hva han skal gjøre.

Et annet argument for at Jakob har høy kulturell kapital, er at han representerer, som Bourdieu påpeker, makteliten, fordi han mestrer majoritetsspråket best. I dette eksemplet gjør den kulturelle kapitalen seg gjeldende i kommunikasjonen mellom guttene. Noah sier ingenting, men venter på en kommando fra Jakob. Når Jakob nevner Noahs navn, reiser Noah seg, klar for å gjøre som Jakob befaler. Her ser en at Noah har ervervet seg sosial kapital (Bourdies andre kapitalbegrep) ved at han har venner med sosial innflytelse (Jakob). Noah har altså en posisjon i kraft av å være Jakobs venn. Denne typen kapital er også beskrevet av Bourdieu (1984).

Noah viser derimot at han ikke har spesielt høy kulturell kapital i denne leken, da han ikke mestrer å ‘leke’ uten å bli fortalt hva han skal gjøre. Han holder seg for det meste i bakgrunnen og noen ganger hermer han etter de andre guttene. Det kan se ut som at han ikke vet hva han skal gjøre før han får konkrete beskjeder. En konsekvens her kan være at Noah kjenner seg lite hjemme i barnehagens kultur, da avstanden mellom hans hjemmekultur og barnehagens kultur kan være med på å avgjøre om han føler tilhørighet i barnehagen. Kanskje

er avstanden hos Noah større enn for eksempel hos Levi, som viser at han mester leken ved å klare å ta selvstendige valg. Dette kan være for eksempel når Levi sier hvor han bor: *Mitt hus e her*. Han har altså en formening om hvor han skal bo i leken, noe som viser at han mestrer å planlegge rolleleken.

4.2.3 Eksempel 7: “Hundeinngangen”

Jakob, Levi og Peter bygger hus. Levi bygger hus med en kloss som Jakob allerede har definert som en inngang til hundehuset.

- J: Å nei, ka som har skjedd her?
P: Åh!
J: Levi! Du veit at du ikke ska gjøre herre ## Levi! Du har jo et hus. Koffår bruke du dette som hus da?
L: Dette # dette
J: Det her e ikke no hus, Levi! Pass dæ!
L: Men hva er det?
J: Det e inngangen te hundehuset
L: E det ing – inngang – inngangen
J: No må æ fiks det
L: Det e ing – ing – inngangen
J: Hundeinngangen, ja # for hunda
(Guttene leker videre i husene sine)

I denne situasjonen lurte Jakob på hvorfor Levi har bygd seg hus oppå hundeinngangen. Levi spør hva det er som gjør at han ikke kan bo der, og Jakob forklarer at det er inngangen for hunder.

Det kan se ut som at ikke Levi vet at det han har gjort er galt. Han leker og bygger hus og tar ikke høyde for at noen av klossene allerede er i bruk i en annens lek. Nå har han ‘flyttet inn’ i noe som tydeligvis ikke er et hus beregnet for mennesker. Dette får han raskt høre av Jakob, men skjønner fremdeles ikke hva han har gjort galt. Han spør derfor hva det er. Når han så blir forklart at dette er inngangen til hundehuset, forstår han det. Han lærer seg tydelig et nytt ord, og øver seg flere ganger på å si det. Jakob bekrefter at ja, det er hundeinngangen beregnet for hunder.

Levis fordel er at han kan et språk fra før av, og ord og kommunikative ferdigheter er allerede etablert på russisk. Dette er et godt utgangspunkt når han skal tilegne seg norsk i barnehagen, blant annet gjennom lek. Når et barn skal lære seg et språk, må ordene det lærer gi mening. For at Levi skal lære ordet ‘hundeinngang’, må det ha et forståelig innhold for

ham, slik at han kan bruke ordet i kjente og relevante kontekster (jf. Gjems og Løkken, 2011). Han vet kanskje hva en inngang er, fordi han har hørt om det på russisk, og her knytter Jakob begrepet til å omhandle hunder. Jakob forklarer at det er “hundeinngangen for hunder”, og dermed forstår Levi hva det er snakk om. Levi erverver seg kunnskap om hundeinngangen gjennom å tillegge seg assoisasjoner til begrepet (Håkonsen, 2009). Dette danner grunnlaget for språkutvikling på andrespråket. Jakob setter navn på en ting og snakker med Levi som om han er en fullverdig samtalepartner, selv om Levi ikke har samme språkkompetanse som han selv.

Igjen er det Jakob som har høyest lekekapital i leken. De andre barna lystre når han gir kommandoer, som for eksempel når han forteller Levi at han ikke skal bruke den klossen han har tenkt til å bygge hus med. Levi hører etter når Jakob forteller at han må passe seg, og Jakob tar ansvar når noe blir gjort på en annen måte enn det han hadde tenkt. Han snakker som om han snakker til et lite barn. Denne gangen er ikke Noah til stede og da kan avstanden mellom Levi og Jakob virke større enn når en med enda lavere lekekapital er med.

En kan tolke det slik at også minoritetsbarnet, Levi, har attraktiv lekekapital i denne situasjonen. Han viser interesse for å lære seg et nytt begrep og viser respekt overfor Jakob når han tydeligvis har gjort noe han ikke skulle gjort uten selv å være klar over dette. I motsetning til i eksempel 2, der Levi blir ekskludert fra leken, blir han her inkludert fordi han viser at han mestrer lekekoden. Han stiller spørsmål tilbake til Jakob og får instruks på hva han skal -og ikke skal- gjøre.

4.2.4 Eksempel 8 - “Vi har soverom”

Anna, David, Noah og Levi leker i klossekroken.

- N: Æ lage hus med David
A: Æ leke med Levi
L: Nei, det e huset # å # æ har bare # jeg har ikke to soverom # nei, jeg har bare en soverom bare
S: Nei # Kanskje du kan lag dæ en soverom ved siden av?
A: Soverom (snakker til guttene) # siden av
D: Vi har soverom # vi har tre soverom
A: Soverom
N: Vi kan lag en te

I denne situasjonen uttrykker Noah at han lager hus med David. Anna sier at hun leker med Levi, hvorpå Levi svarer med at han bare har ett soverom. Barnehagelærer, Sara, foreslår at Anna kan lage seg et soverom ved siden av, men da ytrer David at han og Noah har tre soverom og Noah følger på med at kan lage et til.

Levi er den med lavest lekekapsital blant disse deltakerne og ekskluderer seg selv fra leken i denne situasjonen. Når Anna tar initiativ til å ville leke med ham, sier han at han kun har ett soverom. Dermed er det ikke rom for henne i leken hans. Dette kan Anna tolke som at han vil leke i fred, selv om kanskje grunnen er at Levi ikke har godt nok utviklet andrespråk til å kunne argumentere ytterligere.

Etter hvert kommer Sara inn i bildet og hjelper Anna med å bli inkludert i leken. Sara foreslår at Anna kan lage seg et soverom ved siden av. Dette kan settes i sammenheng med Vygotskys nærmeste utviklingszone (jf. Vygotsky, 1981). Det Anna klarer med hjelp denne gangen, kan hun muligens klare på egenhånd senere. Denne gangen har hun behov for assistanse fra en med mer kompetanse (her: barnehagelæreren) til å finne en løsning på hvordan hun kan inkluderes i leken, altså hvor hun kan ha soverommet sitt.

Denne situasjonen er observert to måneder etter eksempel 4. Det er tydelig å se at Noah lært seg lekekoden for husbyggleken og kan bidra mer verbalt enn han kunne for en stund tilbake. En kan altså observere en progresjon i Noahs andrespråkutvikling. I dette eksemplet ser en at Noah viser forståelse for leken. Han leker med David og foreslår at de kan lage et soverom til dersom Anna vil være med.

Anna kan her sammenlignes med Fillmores Nora (Fillmore, 1979). Nora var motivert for å lære seg engelsk, fordi hun ville assosieres med majoritetsbarna. Personligheten spilte også en rolle, i så måte at hun var offensiv i måten hun deltok i lek på. Hun tok initiativ til rollelek, og brukte ord hun nettopp hadde lært, selv om de ikke alltid ble brukt i riktig sammenheng. Dette førte til at hun lærte seg majoritetsspråket raskere enn flere av de andre minoritetsspråklige barna med samme utgangspunkt. Anna er offensiv i måten hun deltar i leken på, ved at hun gjentar Saras ytring til David og Noah. Dette resulterer i at hun får være med i leken deres ved at de foreslår at de kan lage et soverom til. Jeg har observert at Anna trekkes mot de barna som snakker majoritetsspråket godt, og i dette tilfellet er det David. En grunn til dette kan være at hun, i likhet med Nora, ønsker å bli assosiert med majoritetsbarna. David er ikke per definisjon et majoritetsbarn, men snakker like godt norsk som førstespråksbarna, noe som gjør at han muligens allerede er assosiert med dem. Dette eksemplet med Anna kan ses som en motsetning til Levi i tidligere eksempler, som trekker seg ut av leken så fort han møter motstand i forhandlingene.

4.2.5 Oppsummering

Å slite med språklige barrierer kan også føre til sosial inkludering, som vist i eksemplene over. I eksempel 5 blir Noah inkludert til tross for at han ikke mestrer lekekoden. Han blir derimot inkludert av Jakob som med hjelp fra barnehagelæreren forteller Noah hva som må til for at han kan bli med i leken: vi bygger hus, og det er ikke lov til å rive dem ned. Seansen ender med at Jakob inviterer Noah med på sitt husprosjekt.

I eksempel 6 uttrykker Jakob eksplisitt at Noah er med på leken. Noah blir dermed inkludert selv om han sliter med å komme med verbale ytringer og opptrer passivt. Levi får beskjed om å leke på en bestemt plass og lyster Jakob som tydelig er den med høyest lekekapital.

Sosial inkludering kan igjen føre til språklæring som i eksempel 7. Her begynner Levi å leke med en kloss som Jakob hadde og får beskjed om at det ikke er greit. Deretter forklarer Jakob at det er hundeinngangen, og Levi lærer seg et nytt begrep.

I eksempel 8 kan en se en progresjon i Noahs språkutvikling, noe som vises gjennom hans posisjon i leken. Han mestrer lekekoden og er inkludert i leken. Anna blir inkludert av David og Noah når hun står uten et soverom. Hun ytrer flere ganger at det er soverom hun vil ha og guttene skjønner hva hun mener, i tillegg til at Sara er en støttespiller. Dette fører til at Anna blir inkludert, selv om hun har en begrenset andrespråkkode.

5 Konklusjon/avslutning

5.1 Sammenfatning av prosjektets hovedfunn

Hensikten med undersøkelsen var å finne ut om språklige barrierer kan fungere som verktøy i konstruksjons- og rollelek. Først var tanken at jeg skulle undersøke barnas andrespråkutvikling gjennom leken, men etter hvert så jeg at barnas språklige barrierer påvirket leken i ulike retninger. Noen ganger førte det til at de ble inkludert i leken i større grad, og nærmest ble ‘tatt vare på’ av den dominerende makteliten, og andre ganger førte de språklige barrierene til at andrespråksbarna ble ekskludert eller ekskluderte seg selv fra leken.

Å slite med språklige barrierer kan få konsekvenser. Dette kunne en se i 4.1 der barna både ble ekskludert og ekskluderte seg selv når de ikke kunne bidra språklig. I eksempel 1 ekskluderer Levi seg selv, trolig på grunn av språklige barrierer, og har tydelig problemer med å uttrykke seg ekspressivt. I stedet for å gå inn i diskusjon om hvem som skal være mamma i leken, gir han opp. Han ytrer deretter ønske om å være alene og trekker seg ut av leken, fordi han ikke klarer å påvirke den. Levi opplever også å bli ekskludert når han i eksempel 2 forsøker å endre retning på leken. I eksempel 2 vil han bidra med en ny rekvisitt, mens Noah i eksempel 4 prøver å innlemme lava i leken, men ikke får noen respons. Han forlater selv leken. I eksempel 3 velger Levi å rive ned kameratens hus fordi Levi ikke mestrer å bidra språklig på samme nivå som Markus. Markus går fra leken og etterlater Levi alene.

Å slite med språklige barrierer viser seg også å kunne brukes som et inkluderingsverktøy i konstruksjons- og rollelek. På den ene siden ser vi at Noah blir inkludert ved at han er helt passiv (eksempel 6), mens på den andre siden blir han inkludert ved at han bråker og forstyrrer de andre som leker (eksempel 5). Når Noah, ved å leke robot, nærmer seg de andre barna som leker, blir han forklart at dette ikke er lov og blir deretter inkludert i leken.

I eksempel 6 er det tydelig at Jakob har høyest lekekapital. Han viser at han har visse ferdigheter i denne leken ved at han tar styringen når det gjelder lekens regi og bestemmer hvem som skal være med og ikke. Han opplever kanskje at Levi klarer å manøvrere seg inn i leken på egenhånd, i motsetning til Noah som trenger konkrete instruksjoner for å kunne bidra både språklig og med selve byggingen av husene. Det kan tyde på at han ikke har god nok kjennskap til lekens normer og derfor trenger støtte og hjelp fra de andre.

Bourdieu bruker habitus-begrepet for å analysere relasjoner mellom individers posisjon i det sosiale rommet, og hvordan dette kan bidra til å opprettholde et makthierarki. I

eksempel 3 bruker Jakob maktposisjonen sin til å forklare Levi at han ikke kan bruke den klossen som Levi forsøker å ta. Jakob må videre forklare at det skal forestille hundeinngangen, og bekrefter at det er “inngangen for hunder”. Levi ser ut til å bli introdusert for et nytt begrep som han gjentar flere ganger etter at Jakob har forklart det. Levi øver og etter hvert kan han bruke ‘inngangen’ som begrep selv, som når han en uke senere sier: “Ser du huset mitt? # Sara! Her e huset mitt # Her e døra mi og her e ing # inngangen”¹².

Jakob, som er majoritetsbarnet, får hjelp til å inkludere Noah av barnehagelærer, Sara, men også ved å ubevisst bruke noen av Tabors (1997) sine fem strategier om trening i å hjelpe minoritetsbarn med språklæring. Jakob tar initiativ til å invitere Noah inn i leken ved å si at han må bygge seg et hus. Når responsen uteblir, og Noah fortsetter med å rive ned huset, sier Jakob kort og presist: *Ikke lov!* Deretter kommer Sara inn i bildet, og hjelper Jakob med å forklare Noah hva de leker, slik at han skal skjønne hvorfor han ikke skal rive ned husene. Her stopper også Tabors’ strategibruk og viser at Jakob behøver hjelp fra en voksen når han ikke fullfører Tabors’ liste.

Når det gjelder Noahs kapital, virker den å være så lav at Jakob finner det nødvendig å inkludere ham i leken. På en måte kan en si at Noahs lave lekekapiital gjør han attraktiv i så måte at majoritetsbarnet kan få mestringsfølelse av å inkludere minoritetsbarnet.

”Han e med, men han bare ødelægg”, sier Jakob når Sara spør om Noah kan være med på leken. Jakob opplever kanskje Noah som forstyrrende når Noah forsøker å nærme seg leken hans. Det kan være at Noah ønsker å være med, men at han har problemer med å gjøre seg forstått og derfor velger å leke robot. Jakob kan oppfatte at Noah ønsker å ødelegge for de andre, når han egentlig forsøker å være med i leken. Slike misforståelser tror jeg forekommer ofte blant barn med ulik språkkompetanse, men i dette tilfellet fører det til at Noah blir inkludert i leken.

5.2 Videre forskning

Det er mye jeg fant som kunne vært spennende å forske på. Datamaterialet gir grobunn for mye forskning, og jeg har måttet ta et valg når det kommer til fokusområde. Dersom en ønsker å se på det grammatiske hos andrespråksbarna, er dette mulig og en kan finne mye spennende å forske på her. Dette er også grunnen til at jeg har valgt å transkribere på den måten jeg har gjort. På grunn av innsnevring og tidsbegrensning er det mye jeg har måttet

¹² Hentet fra datamaterialet.

legge til side. Et eksempel på dette gjelder kodeveksling, som kan være et forslag til videre forskning.

Informanten min, Levi (3,8), har russiske foreldre, og bruker konstant artikkelen ‘en’ foran ordet ‘hus’. En grunn til at han gjør dette kan være at ordet ‘hus’ har en maskulin grunnform på russisk (Johannessen, 2003). Dette kan ses i lys av Chomskys teori om UG. På norsk er ‘hus’ et intetkjønn, og det kan være slik at Levi bruker den riktige formen av substantivet på russisk, men kodeveksler det inn i det norske språket. En annen grunn kan være default-hypotesen. Denne hypotesen handler om at det finnes et genus som har et fortrinn og overstyrer de andre genusene i genustilordningen. Ifølge Steinmetz (1985) er default-genus det genuset flest substantiv blir tildelt i et gitt språk. Default-genuset vil si det genuset som blir tilordnet hvis det ikke foreligger en regel som sier at en annen genus skal benyttes (Beito, 1954). I norsk er maskulinum default-genus i norsk. Derfor kan en tenke seg at substantivet ‘hus’ som lånes inn i en norsk struktur blir tilordnet maskulin genus, altså *en hus.

En kan også bruke datamaterialet til å se på hvordan barnehagelæreren i større grad kan fungere som et verktøy for andrespråklæring, også i et pedagogisk perspektiv. Dette er det gjort forskning på, blant annet av Gunhild Tomter Alstad i 2013, og Bente Vatne og Liv Gjems i 2014.

Noe annet det kunne vært spennende å forske på, er dialektbruk i lek. I eksemplene kan en se at flere av barna snakker inkonsekvent med tanke på standard østnorsk og trøndersk. Hvorfor dette forekommer kunne vært spennende å se nøyere på.

En annen retning kunne være å se på om kjønn har noen betydning. Blant mine informanter er det kun ei jente, og hvorvidt dette spiller noen rolle i å bli inkludert i rolleleken kunne også vært interessant å forske på.

”Han e med, men han bare ødelægg”

Litteraturliste

- Balci, S. (2016): “Barna får for liten tid til lek”. Høgskolen i Oslo og Akershus. Lastet ned 01.10.17 fra <http://forskning.no/2016/09/barna-far-liten-tid-til-lek/produsert-og-finansiert-av/hogskolen-i-oslo-og-akershus>
- Beito, O. T. (1954): *Genusskifte i nynorsk*. 1. bind. Oslo: Det Norske Videnskaps-Akademi.
- Bourdieu, P (1984): *Distinction: A Social Critique Of The Judgement Of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bundgaard, H. og Gulløv, E. (2008): *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitusjon*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of language: Its Nature, Origins, and Use*. New York: Praeger
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, K. M. og Busterud, G. (2015): *Norsk andrespråkssyntaks*. Novus forlag.
- Engen, T-O og Kulbrandstad, L-A (2002): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Faarlund, J. T (2005): *Revolusjon i lingvistikken. Noam Chomskys språkteori*. Det Norske Samlaget.
- Fillmore, L. W. (1979): ”Individual differences in second language acquisition”. I Fillmore, Kempler og Wang (red.): *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press.
- Gjems, L og Løkken, G (2011): *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A (2006): *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håkonsen, K. M. (2009): *Innføring i psykologi*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, J. (red), Erlenkamp, S., Faarlund, J. T., Lanza, E. og Vonen, A. M. (2003): *På språkjakt: problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub forlag.
- Kibsgaard, S og Husby, O (2014): *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, S. G (2010): ”Med utgangspunkt i barnet”. Bergen: NLA Høgskolen
- Kulset, N, B. (2015): *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005): *Lov om barnehager (barnehageloven). LOV-2005-06-17-64*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2006): ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver”. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2010): ”Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet”. NOU. Lastet ned 20.10.17 fra <http://bit.ly/2z3dPHw>
- Kunnskapsdepartementet (2012): ”Til barns beste”. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O. F. (2011): *Lek på alvor*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G og Søbstad, F (2013): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S og Maagerø, E (2003): ”Når barn erobrer språket: Ulike perspektiv på barns språkutvikling”. I Forskningsserien/Høgskolen i Agder, nr 41. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Mæhlum, Brit (2007): *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Novus forlag.
NSD.no
Lastet ned 03.03.17 fra
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Oen, M (2014): ”Interkulturell rollelek i barnehagen”. Bergen: NLA Høgskolen
- Patton M. Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills/London: Sage Publications
- Piaget, J. (1967): *The child's conception of the world*. Totowa, N.J.: Littlefield, Adams.
- Platon (1946): *Staten*. Oversatt av Dr. Philos. Henning Mørland. Oslo: Dreyers Forlag.
- Raabe, T. S (2017): ”Kultur, kapital og klasse”
Lastet ned 20.09.17 fra <https://www.stoffmagasin.no/2017/04/05/kultur-kapital-og-klasse/>
- Renolen, Å. (2015): *Forståelse av mennesker - innføring i psykologi for helsefag*. Fagbokforlaget.
- Rongved, Elisabeth (2017): ”Den viktige sammenhengen mellom språk og lek”. Universitetet i Stavanger: Lesesenteret. Lastet ned 04.10.17 fra <http://bit.ly/2lAmxHI>
- Ruud, E.B (2012): *Sosial fantasilek. Kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sandvik, (2014): ”Flerspråklige barn i barnehagen”. I Hvidsten, B. I. B. (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simons, G. F og Fennig, C. D. (2017): *Ethnologue: Languages of the world*, Twentieth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version:
<https://www.ethnologue.com/>
- Statistisk sentralbyrå (2017): ”Barnehager, 2016, endelige tall”
Lastet ned 14.08.17 fra
<https://www.ssb.no/transport-og-reiseliv/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>
- Steinmetz, D. (1985): ”Gender in German and Icelandic: Inanimate Nouns”. I J. T. Faarlund (Red.), *Germanic Linguistics. Papers from a symposium at the University of Chicago*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistic Club, 10-28
- Solbue, V. og Bakken, Y (2016): *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013): ”Språk i barnehagen -mye mer enn bare prat”. Lastet ned 18.10.17 fra <http://bit.ly/2h0MY85>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007): *Barn, språk og kultur - Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS.
- Vedeler, L (2001): *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, L (2007): *Sosial mestring i barnegrupper* Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1981): *The genesis of higher mental functions*. New York: Sharpe.
- Wæhle, E (2015): ”Minoritet”. Store Norske Leksikon.
Lastet ned 22.08.17 fra <https://snl.no/minoritet>
- Zachrisen, B. (2013): ”Interetniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek”. Stavanger: Universitetet i Stavanger

”Han e med, men han bare ødelægg”

Samtykkeskjema

Observasjon og lydopptak

Jeg er masterstudent ved institutt for språk og litteratur på NTNU, og er i gang med mitt masterprosjekt. Jeg skal undersøke barn med norsk som andrespråk sin språkutvikling i barnehagen, og trenger tre-fire barn å observere. Lydopptak vil derfor bli nødvendig, og jeg trenger samtykke av barnas foreldre. Det kan presiseres at innholdet i samtalene ikke er viktige, noe som betyr at dersom sensitive opplysninger skulle dukke opp, kommer jeg til å ignorere det. Jeg lover å behandle alle opplysninger konfidensielt, og det er kun jeg som kommer til å høre på opptakene. Det som er viktig for meg og min forskning, er hvordan barna bruker andrespråket sitt, både i samtale med andre barn og gjennom lek.

Både barnehagen og barna, vil bli anonymisert, men jeg trenger likevel samtykke fra alle involverte. Jeg har fått tillatelse fra X til å observere i Y barnehage, men jeg trenger også samtykke fra barnas foreldre. I selve masteroppgaven vil ikke lydopptakene bli brukt, da jeg kommer til å transkribere de samtalene jeg finner interessante. Alt av lydopptak vil bli slettet så fort prosjektet er over (seinest november 2017). Sett kryss i skjemaet nedenfor, og returner til barnehagen. Det skal presiseres at dere har rett på å avbryte deltakelsen når som helst.

Dersom noen har spørsmål knyttet til masterprosjektet, eller har spørsmål om personvern, kontakt meg gjerne: **Marie Haagenrud Langmo** (Tlf: 994 881 04)
e-post: mariehlangmo@gmail.com

Jeg samtykker at observasjon og bruk av lydopptak av mitt barn er OK i forbindelse med forskning i Y barnehage våren 2017

Underskrift: _____

Relevans for lektoryrket

Tidligere forskning har vist at dersom et barn har dårlig norsk ordforråd det siste halve året før skolestart, kan det føre til utfordringer i minoritetsspråklige førskolebarns senere skriftspråk- og leseutvikling (utdanningsforskning.no). Derfor mener jeg at det er viktig å være oppmerksom på barns språkutvikling allerede i barnehagen. Jo tidligere barn lærer språk, desto enklere tror jeg det vil være å komme seg gjennom grunnskolen. Forskning har vist at barn som får tospråklig undervisning virker å tenke mer kreativt. Det vil si at de er flinkere til å finne løsninger på et problem, enn barn som får undervisning kun på ett språk. Velutviklet tospråklig samsvarer også med intellektuell utvikling. Det ser ut til at flerspråklige barn har bedre kontroll over språklige prosesser (Kibsgaard og Husby, 2014).

Kulbrandstad (i Engen og Kulbrandstad 2002), understreker viktigheten av at minoritetsspråklige mestrer norsk som andrespråk muntlig før de starter med lese- og skriveopplæring på norsk. Dette betyr at leken, der barna får bruke det norske språket aktivt sammen med andre jevnaldrende og voksne, må få bred plass i flerkulturelle barnehager og de første årene på skolen.

Rolleleken har betydning for skriftspråkutviklingen senere i livet. Dette har Vygotsky framhevet i sine studier der han i en artikkel om skriftspråkets forhistorie viser til at beherskelse av skriftspråket er et resultat av en langvarig utvikling av komplekse atferdssituasjoner hos barnet, der leken spiller en sentral rolle (Vygotsky 1982, i Vedeler, 2001). En kan også velge å se rollelek som en fortelling skapt av barna. Rollelek har en form for fortellerskjema, og leseforskning tyder på at fortellerskjema er av betydning for å lette leseopplæringen. Lesetreningen kan nemlig gå lettere dersom barna tilegner seg fortellerskjema, et slags indre skjema som spesifiserer de underliggende strukturene som finnes i nesten alle fortellinger (Vedeler, 2001).

Det er helt sikkert at en vil møte elever med ulik språkbakgrunn når en er norsklektor i den norske skolen. Noen vil ha bruk for grunnleggende norskopplæring, mens andre vil trenge ekstra språkstøtte i undervisningen. Derfor er det avgjørende å ha metakompetanse i språklæring og språkutvikling.