

Andrea Hexeberg Bjørk

# Flerspråklighet i hjemmet og barnehagen

En kvalitativ intervjustudie med flerkulturelle foreldre

Masteroppgave i logopedi

Veileder: Rein Ove Sikveland

Medveileder: Mila Dimitrova Vulchanova

Juni 2023



Andrea Hexeberg Bjørk

# Flerspråklighet i hjemmet og barnehagen

En kvalitativ intervjustudie med flerkulturelle foreldre

Masteroppgave i logopedi  
Veileder: Rein Ove Sikveland  
Medveileder: Mila Dimitrova Vulchanova  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

**Formål:** Dette masteroppgaveprosjektet belyser sentrale temaer som *flerspråklighet* kan medføre i et samfunn som stadig blir mer flerkulturelt. Dette er av interesse for logopedisk virksomhet, fordi barn som lærer majoritetsspråket norsk hovedsakelig i barnehagen, og som har et annet morsmål eller familiespråk hjemme, er mer sårbare dersom språklæringsbetingelsene barnehagen tilbyr ikke er tilfredsstillende (Grøver, 2019). I barnehagens rammeplan (2017a) står det skrevet at personalet i barnehagen skal fremme flerspråklige barns morsmål og norsk-/samiskspråklige kompetanse. Informasjon om hvordan barnas foreldre kan styrke flerspråklige ferdigheter hjemme, er derimot ikke nødvendigvis tilgjengelig for alle. I dette prosjektet rettes derfor oppmerksomheten mot språklig praksis i hjemmet, og på hvilken måte flerkulturelle foreldre samarbeider med ulike institusjoner (barnehage, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og familietjenesten (BFT) og helsestasjon) i å legge til rette for en god språklig utvikling for sine barn. Dette begrunnes med at barns språklige utvikling ikke kun er begrenset til arenaer der barna tilbringer en stor andel av dagen; den foregår også hjemme. Målet med oppgaven er derfor å kartlegge kunnskapsbehov. Ved å lytte til foreldrenes opplevelser er det mulig å identifisere områder der det er behov for mer informasjon, og eventuelt justere og tilpasse eksisterende tiltak.

Forskningsspørsmålene jeg stiller er følgende: *Hvordan opplever flerkulturelle foreldre informasjonsgiving om hvordan de kan styrke sine barns flerspråklige ferdigheter? Og hva slags kunnskap har disse foreldrene om flerspråklig utvikling?*

**Metode:** Forskningsspørsmålene er besvart med en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt *semistrukturert livsverdensintervju*. Utvalget består av tre flerkulturelle foreldre. To av foreldrene er født og oppvokst i Norge, mens en forelder er født og oppvokst i Thailand, og har flyttet til Norge i voksen alder. Det er benyttet tematisk analyse for å belyse dimensjoner ved deltakernes opplevelser, erfaringer og samarbeid mellom foreldrene og ansatte i institusjonene nevnt ovenfor.

**Resultater:** Resultatene fra analysen viser at foreldrene demonstrerer betydelig kunnskap om barns språkutvikling og språkstimulerende aktiviteter, som har en sentral plass i hverdagen. Imidlertid viser funnene at foreldrene får lite informasjon om hvordan de kan styrke barnas flerspråklige ferdigheter. Deltakerne uttrykker likevel at de opplever at foreldre med mindre kjennskap til miljøet og det norske språket, får informasjon om språkstimulerende aktiviteter i nærområdet fra ansatte i barnehagen. Resultatene indikerer dermed at foreldrene i denne studien anser denne informasjonen som unødvendig for deres egne behov.

**Konklusjon:** Funnene tyder på at det er behov for mer informasjon om flerspråklig utvikling. Begreper som ved første øyekast virker innlysende, slik som for eksempel *morsmål*, viser seg i denne oppgaven å være svært komplekst når begrepet brukes i forbindelse med språkutvikling. Behovet for informasjon gjelder ikke kun flerkulturelle foreldre, men også ansatte i arbeid med barn og unge som vokser opp med å måtte beherske flere språk i hverdagen. Oppgaven har derfor bidratt med å identifisere områder innenfor det logopediske fagfeltet der det er behov for ytterligere forskning.

# Abstract

**Purpose:** This master's thesis project sheds light on themes relevant to multilingualism in a society that is becoming increasingly multicultural. This topic is relevant for speech and language therapists, because children who primarily learn Norwegian in kindergarten at the same time as having another mother tongue or family language at home, are more exposed to vulnerability if the language teaching conditions in the kindergarten are inadequate (Grøver, 2019). The kindergarten's framework plan (2017a) says that the staff in the kindergarten must promote multilingual children's mother tongue and Norwegian/Sami language competence. However, information on how parents can strengthen their children's multilingual skills at home is not necessarily information available to everyone. This project focus on linguistic practice in the home and examines how multicultural parents collaborate with various institutions (kindergarten, educational psychological service, child-family service, and health center) in facilitating a good linguistic development for their children. This is justified by the fact that children's linguistic development is not only limited to arenas where children spend a large proportion of the day; it also takes place at home. Therefore, the aim of the project is to map knowledge needs. By listening to the parents' experiences, it is possible to identify areas where more information is needed, and possibly adjust and adapt existing measures.

The research questions posed are as follows: How do multicultural parents experience the information they receive about how they can strengthen their children's multilingual skills? Furthermore, what knowledge do these parents have about multilingual development?

**Method:** The research questions have been answered with a qualitative approach, more specifically a semi-structured life-world interview. The participants consist of three multicultural parents. Two of the parents were born and raised in Norway, whereas one parent was born and raised in Thailand and moved to Norway as an adult. Thematic analysis has been used to shed light on dimensions of the participants' experiences and cooperation between the parents and staff in the institutions, mentioned above.

**Results:** The analysis findings indicate that the parents demonstrate considerable knowledge about children's language development and language-stimulating activities, which hold a significant role in their daily routines. Nonetheless, the findings show that parents receive little information about how to strengthen their children's multilingual skills. However, the participants note based on their experience that parents with less knowledge of the environment and the Norwegian language receive information about language-stimulating activities in the local area from employees in kindergarten. The results indicate that the parents consider this information unnecessary for their needs.

**Conclusion:** The findings highlight the necessity for increased information and knowledge about multilingual development. Terms that may initially appear obvious, such as mother tongue, turn out to be very complex in this assignment within the context of language development. The need for information does not only apply to multicultural parents, but also to employees working with children and young people who navigate several languages in everyday life. This master's thesis has therefore contributed to identifying areas within the speech and language therapy field where there is a need for further research.

# Forord

«Det er en prosess» sier de, og sannelig var det akkurat det. Jeg synes egentlig det oppsummerer denne (sjelelige) reisen, som også har vært ganske fin!! Forhåpentligvis er jeg litt klokere, mer kildekritisk, og på mitt fattigste stadie i livet.

Jeg ser frem til nye eventyr; det er nå læringen begynner.

Først og fremst vil jeg takke mine dyktige veiledere: Rein Ove Sikveland og Mila Vulchanova. Du verden så mye kunnskap dere har!

En spesiell takk til deg, Rein Ove. Siden første gang jeg møtte deg, har jeg virkelig beundret deg. Ikke bare er du vanvittig dyktig, men du er hjelpsom, snill og god! Jeg synes det er stas at vi har så mange felles faglige interesser, og at vi deler noe av den samme bakgrunnen innenfor fagfeltet i fonetikk.

Takk til Helle som har lest gjennom oppgaven!! Du er sannelig en god venn!!

Takk til mitt fristed, *Grip sluppen*. Uten buldring, klatring og frigjøring av endorfiner, hadde trolig oppgaven sett ganske så annerledes ut.

Takk til deltakerne som har stilt til intervju. Takk for at dere ville dele deres opplevelser, erfaringer. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt noe!

En spesiell takk til deg, min kjæreste Erling. Takk for at du holder ut meg meg, lager middag, pjusker på meg, og møter meg med kjærlig smil og blick. Det er ikke alltid jeg fortjener det.

Trondheim, juni 2023

*Andrea Huxberg Bjørn*

# Innholdsfortegnelse

FIGURER .....	V
TABELLER.....	V
<b>1 INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
1.1 TEMA.....	1
1.2 TEMATISK AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
1.5 BEGREPSAVKLARINGER .....	4
<b>2 BAKGRUNN .....</b>	<b>7</b>
2.1 SPRÅK .....	7
2.1.1 <i>Faktorer i språkutviklingen</i> .....	8
2.1.2 <i>Hverdagssamtaler i barnehagen</i> .....	9
2.2 BARNEHAGEN SOM SPRÅKARENA .....	10
<b>3 FORSKNINGSMETODE .....</b>	<b>12</b>
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV FORSKNINGSMETODE .....	12
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJU .....	14
3.2.1 <i>Et semistrukturert livsverdensintervju</i> .....	14
3.2.2 <i>Utvalg og rekruttering</i> .....	15
3.2.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	17
3.2.4 <i>Transkripsjon</i> .....	18
3.2.5 <i>Analytisk tilnærming</i> .....	18
3.2.6 <i>Etske betraktninger</i> .....	20
3.3 FORSKERPOSISJON OG METODEREFLEKSJON .....	21
3.3.1 <i>Reliabilitet</i> .....	21
3.3.2 <i>Validitet</i> .....	21
3.3.3 <i>Generaliserbarhet</i> .....	22
<b>4 ANALYSE .....</b>	<b>23</b>
4.1 DELTAKERNE.....	23
4.2 OVERORDNEDE TEMAER.....	24
4.2.1 <i>Språklig praksis</i> .....	24
4.2.2 <i>Foreldresamarbeid</i> .....	31
<b>5 DISKUSJON.....</b>	<b>33</b>
5.1 FORELDRESAMARBEID .....	33
5.1.1 <i>Hva slags informasjon får foreldrene om flerspråklig utvikling?</i> .....	33
5.2 SPRÅKLIG PRAKSIS.....	34
5.2.1 <i>Språklig praksis i hjemmet</i> .....	34
5.3 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON .....	38
<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>41</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>45</b>



# Figurer

Figur 1. Visualisering av logopedens arbeidsområder inspirert av Ebbels et al. (2019). ... 2

# Tabeller

Tabell 1. Beskrivelse av de seks stegene ved tematisk analyse..... 19

Tabell 2. Sammenfatning av demografiske data fra spørreskjemaet..... 23

# 1 Introduksjon

I dette kapittelet gjør jeg rede for masteroppgavens tema, problemstilling, logopediske relevans og hensikt. Jeg gir så en oversikt over oppgavens struktur. Til slutt presenterer jeg og avklarer sentrale begreper knyttet til oppgavens tema.

## 1.1 Tema

Tall fra statistisk sentralbyrå viser at omtrent 25% av befolkningen i Norge vil være innvandrere eller norskfødte med innvandrerbakgrunn innen utgangen av 2060, selv om det er stor usikkerhet knyttet til disse tallene (SSB, 2022). Det er derfor ingen overraskelse at barn som vokser opp i dagens Norge vil bli eksponert for flere kulturer, og dermed gjerne også flere språk. *Mangfold* er derfor et passende ord for å beskrive sammensetningen av den norske befolkningen. Imidlertid kunne det språklige fokuset med fordel fått større plass. Forskning viser at hjernen er mer mottakelig for språk i tidlig barndom (Bialystok, 2001), hvor også kvaliteten og kvantiteten av den språklige tilførselen barn mottar, er av stor betydning for den språklige utviklingen (Grøver et al., 2018; Hoff & Place, 2011; Vulchanova et al., 2012). Det følgende sitatet tar for seg viktige temaer knyttet til utviklingen av samfunnet:

Hva som tjener barns språklige læring, har ikke bare betydning for det enkelte barn, men også for hva slags samfunn vi bidrar til å skape, for eksempel spørsmål om hvor språklig mangfoldig samfunnet tjener på å være eller utvikle seg til å bli. (Grøver, 2019, s. 14).

En betydelig andel barn i norske barnehager lærer majoritetsspråket norsk hovedsakelig i barnehagen. Disse barna, som har et annet morsmål eller familiespråk enn norsk hjemme, er mer sårbare dersom språklæringsbetingelsene barnehagen tilbyr ikke er tilfredsstillende (Grøver, 2019). I barnehagens rammeplan (2017a) står det skrevet at personalet i barnehagen skal fremme flerspråklige barns morsmål og norsk-/samiskspråklige kompetanse. Informasjon om hvordan barnas foreldre kan styrke flerspråklige ferdigheter hjemme, er derimot ikke nødvendigvis tilgjengelig for alle.

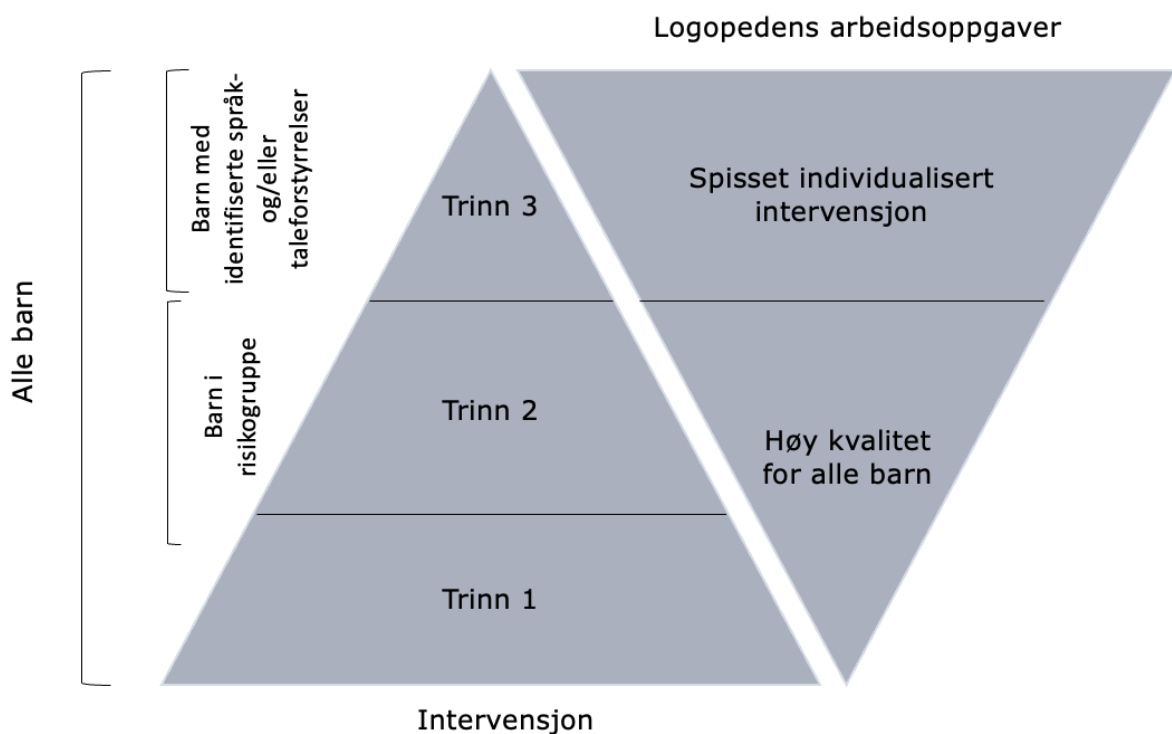
I denne oppgaven er jeg interessert i informasjonen flerkulturelle foreldre får om hvordan de kan styrke egne barns morsmål- og norskspråklige kompetanse i hjemmet, fra kommunale tjenester, slik som barnehage (BHG), barne- og familietjenesten (BFT), helsestasjon og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Dette er fordi barns språklige utvikling ikke kun er begrenset til arenaer der barna tilbringer en stor andel av dagen, slik som for eksempel barnehagen; den foregår også hjemme. Under min praksisperiode i faget språk- og talevansker, ble jeg introdusert for et språkprosjekt hvor dette er et av temaene som det arbeides systematisk med. Det aktuelle språkprosjektet dannet grunnlaget for rekrutteringen av deltakere til studien, og er kort beskrevet i avsnittet om inklusjonskriterier i kapittelet om metode.

## 1.2 Tematisk avgrensning og problemstilling

Siden jeg utdanner meg til å bli logoped, er det trolig ingen overraskelse at språklige spørsmål koblet til logopedisk kunnskap og virke, står i sentrum av min interesse. Når jeg skriver om språk i forbindelse med integrering, er det likevel alt tatt i betraktning uunngåelig ikke å ta for seg andre aspekter enn de rent språklige. Språk er nært knyttet til identitet og tilhørighet, og dermed andre faglige retninger slik som sosiologi, sosialantropologi, likestilling og mangfold og mange fler. Med andre ord har en rekke fagpersoner fra et mangfold av fagfelt levert viktige bidrag til vår forståelse av barns språk og språklige læring.

### *Logopedisk relevans*

En logoped har blant annet bred kunnskap om språk, språkfunksjon og språktilegnelse. Dette har bakgrunn i at "normal" språkfunksjon og språktilegnelse er det logopeden baserer seg på i utredning av *språk- og eller taleforstyrrelser*. Imidlertid kan en logoped også arbeide forebyggende, f.eks. ved kompetanseheving for barnehagepersonell. Det er i denne sistnevnte kategorien jeg vil argumentere for at innholdet i denne oppgaven kan være et bidrag. Modellen nedenfor, inspirert av arbeid fra Ebbels et al. (2019) trinnvise tilnærming, illustrerer logopedens mange arbeidsområder:



**Figur 1.** Visualisering av logopedens arbeidsområder inspirert av Ebbels et al. (2019).

Ebbels et al. (2019) visualiserer logopedens arbeidsoppgaver som en pyramide med tre trinn: desto lenger opp i pyramiden, desto mer spisset individualisert tilpasset opplæring. Visualiseringen, *eller pyramiden*, er basert på forfatterens forskning på effektiviteten av en trinnvis tilnærming i behandlingen av språkvansker hos barn, og logopedens rolle innenfor de ulike trinnene. Med *forebyggende intervensjon* mener jeg derfor logopedens arbeidsoppgaver ved de nederste trinnene av pyramiden.

### *Hensikt*

Hensikten med dette prosjektet er å belyse sentrale temaer som er koblet til flerspråklighet og hva disse kan medføre i et samfunn som stadig blir mer flerkulturelt. Dette gjør jeg ved å rette oppmerksomheten mot hvilke erfaringer som fremmer språklæring, der hovedfokuset ligger på betydningen av språklig tilførsel, det jeg senere også refererer til som *input*. Målet med oppgaven er derfor å kartlegge kunnskapsbehov for flerkulturelle foreldre omhandlende flerspråklig utvikling for deres barn. Ved å lytte til foreldrenes opplevelser er det mulig å identifisere områder der det er behov for mer informasjon, og justere og tilpasse eksisterende tiltak. Kunnskapen prosjektet bidrar med kan dermed gi en pekepinn på behovet for videre forskning, i tillegg til at kunnskapen i denne studien tilgjengeliggjøres for logopeder og andre fagfolk samt flerspråklige foreldre.

Flerkulturelle foreldrene, *eller foreldre generelt*, bør derfor oppmuntres til å gi tilbakemeldinger og delta aktivt i utviklingen av ressursene som tilbys. Med andre ord: dersom foreldrene ikke føler de har fått tilstrekkelig informasjon om hvordan de kan styrke sine barns flerspråklige språklige ferdigheter, så er det rom for å forbedre tilbudet. Samlet sett handler dette om å anerkjenne at foreldrene spiller en viktig og avgjørende rolle i å styrke barnas flerspråklige ferdigheter.

## 1.3 Forskningsspørsmål

Ifølge Ebbels et al. (2019) er det økende evidens internasjonalt for at forebyggende tiltak har en effekt for barn som tilhører de laveste trinnene av pyramiden (trinn 1 og 2), særlig når ansatte har god kunnskap og trening i hvordan de kan bistå til at barna utvikler gode språklige ferdigheter. Hvordan ansatte formidler denne informasjonen videre til foreldrene, er derfor av vesentlig betydning for barnas flerspråklige utvikling. Med utgangspunkt i dette er det behov for å samle erfaringer fra flerkulturelle foreldre. Det er de som har førstehåndserfaring med denne type informasjon, og det er de som anvender denne informasjonen i hjemmet. Denne oppgaven belyser dermed følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan opplever flerkulturelle foreldre informasjonsgiving om hvordan de kan styrke sine barns flerspråklige ferdigheter?*
- *Hva slags kunnskap har disse foreldrene om flerspråklig utvikling?*

Ved å kartlegge kompetansen til foreldrene sånn som informasjonsgivingen er i dag, er det mulig å avdekke hvor informasjonsgivingen kommer til kort. Informasjonen som forskningsspørsmålene kan gi, kan brukes til å danne hypoteser som kan forskes videre på.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgavens oppbygning er som følger:

I kapittel 2 tar jeg for meg oppgavens samfunnsmessige bakgrunnskunnskap.

I kapittel 3 gjør jeg rede for valg av metode og beskriver oppgavens metodologiske fremgangsmåte. Jeg innleder kapittelet med å begrunne valg av forskningsmetode, før jeg videre skildrer forberedelser, innsamling og behandling av datamaterialet og den analytiske fremgangsmåten. Deretter tar jeg for meg etiske betraktninger knyttet til intervju som metode. Til slutt reflekterer jeg over min egen rolle som intervjuer og kvalitativ metode som metodisk fremgangsmåte.

I kapittel 4 presenterer jeg datamaterialet, sortert ved tematisk analyse. Jeg starter kapittelet med en introduksjon av deltakerne, før jeg videre presenterer datamaterialet i to hovedkategorier: *språklig praksis* og *foreldresamarbeid*.

I kapittel 5 diskuterer jeg de overordnede funnene i analysen, og ser disse i sammenheng med eksisterende forskning som ble presentert i kapittel 1 og 2. Kapittelet avsluttes med en oppsummering, avsluttende refleksjon, og til slutt noen tanker om videre forskning.

## 1.5 Begrepsavklaringer

I de følgende avsnittene presenterer jeg sentrale begreper jeg bruker i oppgaven. Dette er for å sikre at både jeg og leseren har en felles forståelse av betydningen til spesifikke begreper. Ved første øyekast virker antakeligvis noen av begrepene selvforklarende. Som leseren vil erfare, er ikke disse begrepene nødvendigvis så enkle å definere, til tross for at de ofte uproblematisk brukes i dagligdags tale.

### *Språkutvikling og et godt språkmiljø*

*Språkutvikling* kan overordnet beskrives som en prosess karakterisert av dynamiske forandringer i barns kommunikative kompetanse og ferdigheter ved forskjellige nivåer av språklig struktur, hvor biologiske og miljømessige faktorer ligger til grunn (Vulchanova & Vulchanov, 2021). Barn lærer språk best ved å være språklig aktive, hvor barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler, tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Med et *godt språkmiljø* mener jeg derfor et positivt og støttende miljø for språklæring. Jeg vil bruke begrepene *språkutvikling*, *språkkompetanse*, *språklig utvikling* og *språklæring* noe overlappende, alt etter konteksten de brukes i.

### *Flerspråklighet*

Barn som vokser opp med å måtte beherske mer enn ett språk eller med å tilegne seg og bruke et andrespråk, regnes tradisjonelt som *flerspråklige* (Grosjean, 2013). Hva som karakteriserer et flerspråklig individ, er derimot ikke så enkelt å definere. Da språktilegnelsen foregår i ulike situasjoner og under forskjellige forhold, innebærer dette

at den flerspråklige språkbrukeren ofte utvikler ujevn kompetanse i de ulike språkene (Vulchanova et al., 2015). Forskning fra Vulchanova et al. (2015) innenfor norske kontekster viser at også norske barn kan karakteriseres som flerspråklige på forskjellige nivåer. Dette, som forfatterne forklarer, har årsak i at det norske språket omfatter to skriftspråk (bokmål og nynorsk) og store dialektvariasjoner. Men for at etniske nordmenn også skal kunne karakteriseres som flerspråklige, må det tradisjonelle begrepet utvides til å omfatte dialektal variasjon innenfor det som ellers regnes som ett språk, og skriftspråkvariasjon innenfor det som ellers regnes som ett språk, kodifiseres som to forskjellige skriftspråk. Siden denne oppgaven er plassert innenfor norske kontekster, vurderer jeg det som hensiktsmessig å operere med en slik utvidelse av begrepet. Likevel har jeg i større grad fokusert og basert utvalget i studien på barn som vokser opp mer språk som er mer typologisk ulike; derav beskrivelsene av *flerkulturelle foreldres opplevelser*, framfor *foreldres opplevelser*, gitt at deres barn lærer flere språk fra tidlig barndom.

### *Flerkultur*

I den norske offentlighet brukes begrepet *flerkultur* i mange sammenhenger. Det snakkes om flerkulturelle ungdommer, samfunn, forståelse osv. Til tross for at begrepet er en eksplisitt del av mange visjoner, er det fremdeles usikkerhet – og uenighet – om hva som skal legges i begrepet. Flerkultur handler om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer samtidig; noen ganger side ved side, andre ganger overlappende eller hierarkisk (Kunnskapsdepartementet, 2010). Med en slik forståelse til grunn, vil jeg bruke begrepet som samlebetegnelse på mennesker med tilhørighet til flere kulturer i tillegg til den norske. Begrepet omfatter på denne måten nasjonale minoriteter, urfolk, mennesker med innvandrerbakgrunn eller blandede etnisiteter, og andre som av ulike grunner identifiserer seg med mer enn en kultur. Flerkultur handler derfor om fellesskapene, borgerlige rettigheter og plikter og anerkjennelse av mangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

### *Innvandrer*

SSB (2023b) definerer en *innvandrer* som en person født i utlandet av to utenlandske foreldre med fire utenlandske besteforeldre. En *innvandrer født i Norge* derimot, betegnes av SSB som norskfødt med innvandrerforeldre (2023b). Ifølge Frønes et al. (2006) kan også *innvandrer* forstås som en «sosial posisjon som per definisjon er midlertidig, et første skritt i den kommende generasjons bevegelse mot fullt medlemskap» (Frønes et al., 2006, s. 17). Med en slik definisjonen til grunn, er den sosiale posisjonen som 'innvandrer' en midlertidig fase, med antakelsen om at personen vil integreres i det nye samfunnet. Siden deltakerne i prosjektet bruker de eldre termene: *første- og andregenerasjonsinnvandrer*, framfor *innvandrer* og *norskfødt med innvandrerforeldre*, vil jeg bruke førstegenerasjonsinnvandrer og innvandrer, og andregenerasjonsinnvandrer og norskfødt med innvandrerforeldre synonymt.

### *Morsmål, familiespråk eller førstespråk?*

Begrepet *morsmål* referer overordnet til det språket en eller begge foreldre (/foresatte) bruker i kommunikasjon med barnet. Et barn med foreldre (/foresatte) som bruker hvert sitt språk i kommunikasjon med barnet, vil derfor ha to morsmål (Grøver, 2019). Følgende sitat tar for seg det komplekse samspillet mellom morsmål, førstespråk og språket som snakkes i familien vi vokser opp i:

Morsmål eller førstespråk er språket eller språka me lærer aller først, og som me vart eksponerte for allereie då me låg inni magen til mødrene våre. Det er språket eller språka som blir snakka i familien me veks opp i. (Gujord, 2021).

Ifølge Grøver (2019) vil mange benytte begrepet *flerspråklig* om barn som har ett eller flere *familiespråk* som skiller seg fra majoritetsspråket barnehagen benytter. Slik jeg forstår betydningen av *familiespråk* i denne sammenheng, har begrepet mange fellestrekk med det som er beskrevet som morsmål i forgående avsnitt. Forskjellen ligger trolig i at et familiespråk er mer kulturelt betinget; et hjem kan inneholde flere kulturer- og dermed også flere språk, men individene som utgjør gruppen (f.eks. i hjemmet), trenger ikke nødvendigvis å ha samme morsmål. Dette ser ut til å være i samsvar med sitatet fra Gujord (2021) i forgående avsnitt.

Begrepsparet *første- og andrespråk* brukes også ofte i sammenheng med beskrivelser av morsmål eller familiespråk, og er tradisjonelt blitt benyttet for å si noe om rekkefølgen et barn lærer språk i. Denne inndelingen har i de senere årene vist seg å ha lite hensikt, da mange flerspråklige barn eksponeres for - og lærer et annet språk enn morsmålet (eller familiespråket) fra omgivelsene rundt (f.eks. nabobarn eller familievenner), allerede fra ung alder. I tillegg vil noen bruke begrepene om konteksten de bruker språk i, f.eks. førstespråk hjemme og andrespråk på skolen, framfor innlæringsrekkefølgen (Grøver, 2019). For å fange denne kompleksiteten, har derfor nyere forskning fra blant annet García og Lin (2017) introdusert begrepet *transspråklig* (oversatt fra engelsk: translanguaging) – et begrep som viser til den måten flerspråklige barn dynamisk bruker repertoaret av språklige trekk fra ulike språk de har erfaringer med. «Begrepene første- og andrespråk reflekterer i henhold til denne posisjonen et enspråklig syn på det tospråklige barnet» (Grøver, 2019, s. 32).

### *Arvespråk*

*Arvespråk*, eller språktilegnelse knyttet til arvespråk (arvespråktalere), er et forskningsfelt som har oppstått av nødvendighet, hovedsakelig drevet av demografiske endringer. Forskningsfeltet er sterkt opptatt av spørsmål knyttet til identitet, i tillegg til pedagogiske og praktiske spørsmål, angående hva man skal lære og hvordan best instruere arvespråktalere slik at personlige, kulturelle og lingvistiske behov kan bli møtt. Bredt definert er arvespråktalere barn og unge som er vokst opp med å lære ett eller flere familiespråk hjemme, hvor familiespråket- eller familiespråkene ikke dominerer samfunnet ellers. Til tross for ulike kulturer, språklige bakgrunner og eksponeringen for variasjoner av sine familiespråk, har arvespråktalere til felles at de har oppnådd delvis beherskelse av familiespråket. Beherskelsen er imidlertid mindre enn morsmålsnivået til den generasjonen (f.eks. foreldre og besteforeldre) og jevnaldrende, som har lært familiespråket i omgivelser der språket dominerte samfunnet. Arvespråktalere blir dermed et spesielt tilfelle av flerspråklig, hvor familiespråket ofte er det svakeste språket (Montrul, 2010).

## 2 Bakgrunn

I dette kapittelet tar jeg for meg oppgavens samfunnsmessige bakgrunnskunnskap. Jeg gjør først rede for hva språk er, før jeg videre beskriver og presenterer sentrale faktorer i barns språkutvikling. Deretter tar jeg for meg på hvilken måte *hverdagssamtaler* er av betydning for språkutvikling. Til slutt sier jeg noe om barnehagens ansvarsområder knyttet til barns språklige utvikling.

### 2.1 Språk

*Hva er egentlig språk?*

Språk er et komplekst kommunikasjonssystem, *en mental ferdighet*, som vi bruker til produksjon og forståelse av ord og lengre uttrykk. Hensikten med språket er å formidle informasjon, tanker, ideer og følelser, der informasjonen som formidles inkluderer det hørte, talte, gestikulerte osv. (Torkildsen & Morken, 2021). Språk kan samtidig betraktes som et sett av regler for dannelse og forståelse av ytringer for en gruppe mennesker. Lydighet mot et sett av regler for bruken av språket (grammatikk), rekkefølgen for å uttrykke betydningsfulle meninger (syntaks), og å kunne gi passende emosjonell valens av varierende intensitet, rytme, og tonehøyde, er alle viktige elementer av språk, uavhengig av den spesielle uttrykksmåten (Purves et al., 2018).

Bloom og Lahey (1978, sitert i Sæverud et al., 2015) har utviklet en språkmodell som beskriver at språk er en vellykket integrasjon mellom tre sentrale komponenter: *form, innhold og bruk*; tre komponenter som påvirker og utvikler hverandre gjensidig, illustrert som et venndiagram. *Språkets form* inneholder fonologi, morfologi og syntaks, og blir derfor ofte kalt språkets struktur. *Språkets innhold* er bestående av den semantiske siden ved språket, eksempelvis kognitiv kapasitet. Den siste komponenten, *språkets bruk*, inneholder pragmatiske evner til å bruke språkets form- og innholdsside i sosiale kontekster. Modellen er kjent innenfor norske barnehagemiljøer. Blant annet finnes det spor av den i barnehagens rammeplan når det gjelder språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a), og modellen er utgangspunktet for det kjente observasjonskartleggingsverktøyet *tidlig registrering av språkutvikling* (TRAS) (Ofstad, 2021).

Evnen til språk er et *universelt menneskelig fenomen*, hvor barns hjerne allerede fra fødsel er innrettet for å tilegne seg språk. Denne tanken stammer fra Noam Chomsky som formulerte hypotesen om universalgrammatikk (UG) på 1960- tallet. Teorien går ut på at årsaken til at barn kan lære språk så raskt og effektivt, uten en formell opplæring, må ha årsak i at evnen til å tilegne seg visse strukturer er medfødt (Chomsky, 1986, sitert i Næss, 2019, s. 15). Den allmenne lingvistiske oppfatningen blant kognitive forskere har vært at alle språk er bygget opp etter ett delt mønster, men dette er i senere tid blitt problematisert (Evans & Levinson, 2009). Ifølge bl.a. Evans og Levinson (2009) er det faktisk svært få universelle trekk som alle språk demonstrer i direkte forstand. I stedet finnes mangfold på nesten alle nivåer av språklig organisering, som fundamentalt endrer



undersøkellesobjektet fra et kognitivvitenskapelig perspektiv. Enfield (2010) utdyper dette ved å påpeke at mye forskning på språk og sinn er basert på individuell isolasjon, med lite hensyn til språklig samhandling og kompetanse i sosiale sammenhenger.

### *Språk og identitet*

Som en fortsettelse på diskusjonen ovenfor, er det også vanlig å betrakte språk og identitet som to sammenkoblede elementer, uadskillelige fra hverandre: ««Språk er identitet» kan en høre folk si – det er nærmest for en klisje å regne» (Hårstad et al., 2021, s. 40). I dybden av dette presiserer Hårstad et al. (2021) at det er mer presist å si at språk er blant de verktøyene vi mennesker utnytter for å etablere og innta ulike posisjoner i ulike sosiale sammenhenger. Dette står i kontrast til manges forestillinger om at sammenkoblingen mellom språk og identitet er fundert i en grunnleggende essensialistisk forståelse av identitet. En slik forståelse bygger på ideen om at et fenomen er uforanderlig og kvalitativt annerledes fra andre fenomen. Som følge av dette forstår mange forbindelsen som noe nærmest naturgitt og statisk. Hva vi vektlegger ved oss selv, og hvordan vi posisjonerer oss i forhold til andre mennesker, er ikke entydig gitt og vil variere. For eksempel bruker man antakeligvis språket annerledes rundt bestemte venner enn rundt andre venner. I denne sammenheng er *språklig identitet* preget av en *sosialkonstruktivistisk* forståelse, som innebærer en forståelse av identitet som noe vi aktivt konstruerer i interaksjon med andre mennesker i sosiale miljøer (Hårstad et al., 2021). På denne måten kan språk regnes som identitetsmarkør; språket som uttrykkes og måten man bruker språket på kan avsløre sider ved oss selv, slik som tilhørighet til en bestemt kultur eller sosial gruppe, eller muligens hvem vi ønsker å være som person.

#### 2.1.1 Faktorer i språkutviklingen

Det er i hovedsak biologiske og miljømessige faktorer som ligger til grunn for språkutvikling. Av de *biologiske faktorene* er særlig den *kritisk-sensitive-perioden* sentral, da forskning viser at hjernens evne til å lære språk gradvis avtar på grunn av hjernens tidsbegrensede evne til formbarhet (plasticitet), selv om det er uvisst når denne perioden eksakt slutter (Vulchanova & Vulchanov, 2021). Dette underbygges ved at språkets grunnleggende komponenter er på plass rundt fire-femårsalder, mens ordforråd og kunnskap om hvordan språket skal brukes i forskjellige sammenhenger, fortsetter å utvikles gjennom hele livet (Torkildsen & Morken, 2021). Det er derfor vanlig å skille mellom barn som er *simultant* (lærer to språk parallelt fra tidlig barndom) - eller *suksessivt* (lærer ett språk først før de er eksponert for et annet) *flerspråklige*. For når den kritiske sensitive perioden er over, er hjernens evne til å tilpasse seg svekket. Det er derfor mer krevende å lære seg et nytt språk i etterkant av denne perioden (Vulchanova et al., 2015). Både alderen på barnet og eksponeringen for språket som snakkes i samfunnet blir derfor kritiske faktorer på hvor godt barn kan beherske språket, gitt at barnet følger 'normal' språkutvikling.

Av de miljømessige faktorene derimot, nevnes *språklig input*, altså mengden og kvaliteten på språk barn mottar eller typisk hører, som den viktigste kilden til et rikt og variert ordforråd (Vulchanova & Vulchanov, 2021). I tråd med dette presiserer Grøver (2019) at det er store variasjoner i det språk barnet hører innenfor ulike sosioøkonomiske grupper i samfunnet. Dette utdyper forfatteren med at foreldrenes utdanningsbakgrunn har

sammenheng med barns språkferdigheter. Imidlertid ser det også ut til at ulike kulturer har ulike oppfatninger om hva utvikling er, og om hvordan den best kan støttes (Grøver, 2019). Flere studier viser også til sammenheng mellom barns erfaringer med lesing, bøker og barns språklige og senere skriftspråklige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Et miljø for lesing i hjemmet ser ut til å være tett sammenkoblet barnas relative språkbruk og familiens demografiske faktorer (sosioøkonomiske faktorer, etnisitet/innvandringsbakgrunn, hvor lenge familien har bodd i landet og alder på barnet). Dette gir derfor frempek på unge flerspråklige barns ordforrådsferdigheter både i første- og i andre språket i positiv retning (Rydland & Grøver, 2021). Ulike faktorer slik som sosial bakgrunn, utdanningsnivå, alder og språklig påvirkningskontekst påvirker dermed kompetansenivået hos den enkelte språkbruker.

### *Tilgang til barnebøker på ulike språk*

I Norge finnes det få parallellspråklige bøker, og følgende lite forskning innenfor norske rammer. Dette er bøker med samme tekst side ved side på to språk gjennom en hel bok (Bugge, 2020). I Canada derimot (se forskning fra Zaidi, 2020), har forskere målt effektiviteten av høytlesning fra slike parallellspråklige bøker i førskolegrupper med både engelskspråklige og flerspråklige barn. Resultatene viser at alle barna, også de med lite kjennskap til parallellspråket, fikk økt metaspråklig bevissthet (Zaidi, 2020). Økt metaspråklig bevissthet tilsier «det å ha kunnskap om og kunne reflektere over språk, inkludert en bevissthet om hva man kan og ikke kan» (Haukås, 2014, s. 3). Metaspråklig bevissthet handler derfor om forståelse av språkets struktur (språkets formside) for å knekke den alfabetiske koden. Det bør likevel, som Uri og Ørjasæter (2020) presiserer «være plass til flere parallellspråklige utgivelser som kan komplettere det barne- og ungdomslitterære språkbildet. [...] Fordi godt grunnlag i eget morsmål er viktig for å lære andre språk» (Uri & Ørjasæter, 2020). Ved at barna kan lese eventyr på flere språk samtidig, utvikler de kunnskap om og forståelse av språk, hvordan språk er, ser ut og oppfører seg (Uri & Ørjasæter, 2020). Imidlertid er det lite penger å tjene på dette markedet fordi det er så begrenset, selv om interessen fra kjøperne er der (Klungland, 2022).

## 2.1.2 Hverdagssamtaler i barnehagen

I barnehagens veileder (Utdanningsdirektoratet, 2017b) står det skrevet at det meste av språkstimuleringsarbeidet i barnehagen skjer gjennom hverdagslige aktiviteter. Veilederen nevner blant annet bruken av språket i garderobesituasjoner, rundt matbordet eller generelt i leken, der barna også aktivt bruker språket med hverandre, ofte i samspill med en voksen. Slike samtaler, beskrevet som *hverdagssamtaler* av Liv Gjems (2011a), viser til samtaler som ikke er planlagt, men oppstår spontant mellom barn eller mellom barn og voksne, ofte mens man holder på med en aktivitet. Disse samtalene representerer en meget viktig læringsarena. I løpet av en samtale får barnet høre språk, bruke språk og utvikle ny forståelse og innsikt gjennom å dele synspunkter om temaer de snakker om (Gjems, 2011b). Barn har derfor godt språklig utbytte av de fruktbare språklæringsssituasjonene som finner sted i barnehagen, med rik anledning til å utvide ordforrådet sitt, også ved at barna har muligheten til å delta i språkutviklende samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Disse kontinuerlige og spontane mulighetene til

samhandling fostrer språklig utvikling, noe som støtter opp under miljøets betydning for barns språklige utvikling. Interessant nok, som Gjems (2011a) forklarer, har hverdagssamtalene fått lite oppmerksomhet i både forskning, utdanning og praksis.

### *Hverdagssamtaler og læring*

Så snart et barn fødes inn i en kultur, begynner hverdagssamtalene å spille en viktig rolle i deres utvikling. Ifølge Hasan (2002) blir disse samtalene en drivkraft for barnets oppmerksomhet, interesser og motivasjon for å lære. Begrepet er dermed ikke kun begrenset til mer faglige arenaer, men kan også brukes i mer hverdagslige sammenhenger. Uten å legge noe særlig vekt på mekanismene som ligger til grunn for barns læring, fremhever følgende sitat det gjensidige forholdet (eller *synergien*) mellom språk og læring når det gjelder barns språklige utvikling:

Det er gjennom språket vi lærer om verden, og det er gjennom språket vi blir en del av verden. Språket er verktøyet vi bruker til å lagre og organisere erfaringene våre og til å ta imot og formidle kunnskap. [...] Barn skal erfare og lære mye, og siden språket står sentralt i læringen, påvirker utviklingen av språket barns evne til å lære. Barns erfaring og læring vil igjen påvirke utviklingen av språket. Barns muligheter til å gjøre seg mange og ulike erfaringer er avgjørende for utviklingen av språk. (Ofstad, 2021, s. 8).

## 2.2 Barnehagen som språkarena

Statistikk fra SSB (2023a) viser at 93% av alle barn i alderen 1-5 år hadde barnehageplass i 2022. Dette passer godt med regjeringens (2023) beskrivelser om at 270 000 barn, *hver dag*, går inn barnehageporten, klare for en ny dag med lek, mestring og glede. Gode barnehager kan derfor være avgjørende for en god barndom, samtidig som barnehagen er en viktig arena for barns muligheter videre i livet, både i skolen og i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det følgende sitatet oppsummerer barnehagens viktigste ansvarsområder: «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 7).

I barnehagens rammeplan (2017) står det skrevet at «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 23). Det står videre beskrevet at personalet i barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk. Blant annet skal personalet være bevisst på sine roller som språklige forbilder og være lydhøre i kommunikasjon med barn, sørge for at alle barn skal få varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel og støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse. Samtidig skal personalet følge med på barnas kommunikasjon og språk, og fange opp og støtte barn som har sen språkutvikling, er lite språklige aktive, eller som har kommunikasjonsvansker (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Statistikk fra SSB (2017) viser at 97% av barn har fulltid- eller heltidsplass i barnehagen, som tilsier avtalt opphold på minst 41 timer i uken (Utdanningsdirektoratet, 2022). Med andre ord tilbringer barn en stor andel tid i barnehagen, og barnehagen blir dermed en viktig kilde til språklig eksponering, *en språkarena*.

## *Bemanning*

De fleste ansatte i barnehagen jobber direkte med barna og omtales som *grunnbemanning*. Innenfor denne gruppen er 44% barnehagelærere, 22% barne-ungdomsarbeidere. Nærliggende en tredjedel av ansatte i direkte arbeid med barna, har ikke fagarbeiderutdanning eller høyere utdanning (Utanningsdirektoratet, 2022).

I barnehageloven (2005, § 26) står det skrevet at det skal være minimum en ansatt per tredje barn når barna er under tre år (småbarnsavdeling), og mins en ansatt per sjettede barn når barna er over tre år (storbarnsavdeling). I skolealder fra 1- 4. trinn skal ikke antall elever per lærer overskride 15, og fra 5-10. trinn skal ikke antall elever overskride 20 (Opplæringsloven, 1998, § 14A-1). Det er også et krav om tilstrekkelige norskerferdigheter for å bli ansatt i barnehage (Barnehageloven, 2005, § 27). Så lenge vedkommende i ansettelsesprosessen ikke har norsk eller samisk som morsmål, eller fullført grunnskole eller bestått videregående i Norge, skal vedkommende avlegge ulike norskprøver som må være av et visst nivå. Det finnes også andre unntak for regelverket; stillinger utlyst for styrere og pedagogiske ledere. Hvis det er pedagogisk forsvarlig kan også barnehageeier ansette personer som ikke oppfyller kravet.

## 3 Forskningsmetode

I dette kapittelet beskriver jeg studiens metodiske fremgangsmåte. Jeg starter kapittelet med å begrunne valg av forskningsmetode, før jeg videre skildrer prosessen fra utvikling av intervjuguide og spørreskjema til den faktiske utførelsen av intervjuene, og hvordan jeg transkriberte og analyserte materialet. Deretter tar jeg for meg etiske betraktninger knyttet til intervju som metode. Til slutt reflekterer jeg over min egen rolle som intervjuer og kvalitativ metode som metodisk fremgangsmåte.

### 3.1 Bakgrunn for valg av forskningsmetode

I denne oppgaven er jeg interessert i flerkulturelle foreldres *opplevelser* knyttet til samarbeid med ulike institusjoner. For å få innsikt i denne informasjonen, har jeg benyttet meg av kvalitative metoder med intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg vurderte kvalitative metoder som egnet metode med bakgrunn i orienteringen; oppmerksomheten rettes mot det dagligdage, det kulturelle, de situerte aspektene ved menneskelig viten, handling, tanker, læring og vår måte å forstå oss selv som mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i denne orienteringen, bør prosesser og fenomener i verden beskrives og forstås før de kan forklares ved hjelp av teorier, og ses på som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter (Kvale & Brinkmann, 2015). Den største styrken ved kvalitative undersøkelser er derfor muligheten til å undersøke noe i dybden framfor bredden. Kvalitative undersøkelser beskrives dermed ofte som *eksplorerende* eller *hypotesedannende*; de kan introdusere nye tanker og begreper som gjør at ulike forskningsfelt drives fremover (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Et relevant aspekt ved dette er betydningen av evidensbasert eller kunnskapsbasert praksis. *Evidensbasert praksis* er en tilnærming til helsetjenester og andre fagområder som innebærer å ta beslutninger basert på den beste tilgjengelige evidensen fra forskning, kombinert med klinisk ekspertise og pasientens verdier og preferanser. Logoped Haaland-Johansen (2007) beskriver at dette handler om yrkesetikk, som hun utdyper med at den daglige praksisen skal kunne forsvares og forklares. Siden kvalitative studier kan gi innsikt i pasienters erfaringer og perspektiver, kan denne informasjonen hjelpe klinikere og andre fagpersoner til å tilpasse sitt tilbud til pasientene. Sammenhengen mellom evidensbasert praksis og kvalitative forskningsstudier er derfor at kvalitative forskningsstudier kan gi evidens som kan bidra med informerte beslutninger. Samtidig kan denne innfallsvinkelen identifisere områder hvor det mangler tilstrekkelig evidens, og dermed hjelpe til med å informere fremtidig forskning. Å være oppdatert innenfor ny forskning, lese og forstå forskningen og 'oversette' den til praktiske handlinger, er dermed viktige elementer for å forsvare og forklare den daglige praksisen.

Overordnet baserte jeg derfor valget av forskningsmetode på hva kvalitative metoder kan tilby; dybdekunnskap om flerkulturelle foreldres opplevelser og erfaringer i verbal form framfor mengdetalmer (f.eks. tall).

Relevant i beskrivelsen av hva kvalitative metoder kan tilby, er forståelsen av det metodologiske rammeverket som ligger til grunn for metoden, også kalt *metodologi*. I det følgende avsnittet vil jeg introdusere på hvilken måte ulike filosofiske begreper og deres relevans for intervjuforskningen er viktige for å kunne analysere og tolke kunnskap på en grundig og dyptgående måte:

Ulike filosofiske grupperinger som har påvirket dagens samfunnsvitenskap, er opptatt av sentrale aspekter ved kunnskap som også er relevante for intervjuforskningen. Det gjelder aspekter som de fenomenologiske beskrivelsene av bevisstheten og av livsverdenen, de hermeneutiske fortolkningene av teksters mening og den postmoderne vektlegging av den sosiale konstruksjonen av viten. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 31).

Slik løftes *fenomenologi*, *hermeneutikk* og *sosial konstruksjon* frem som rammeverk for kvalitative forskningsintervjuer. Bruken av ordet *livsverden* er også sentralt til denne forståelsen. I de neste avsnittene vil jeg forklare på hvilken måte disse begrepene er knyttet til dette prosjektet.

*Livsverden* beskriver den konkrete virkeligheten vi opplever og erfarer, uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik jeg forstår 'forut for' i denne sammenheng, indikerer setningen at verden eksisterer uavhengig av og før *vitenskapelige forklaringer*, som tilsier teorier og hypoteser utviklet og testet ved hjelp av vitenskapelige metoder. Livsverden er på denne måten den virkeligheten vi opplever og erfarer i våre daglige liv, uavhengig av om vi har kunnskap om vitenskapelige teorier og forklaringer. Setningen indikerer dermed at livsverden er en eksisterende virkelighet, og at vitenskapelige forklaringer ikke er nødvendig for å bekrefte den. Det betyr ikke at vitenskapen ikke kan hjelpe oss med å forstå livsverden bedre eller gi oss innsikt i dens underliggende mekanismer og sammenhenger, men heller at forståelsen av livsverden ikke kan reduseres til vitenskapelige forklaringer alene, da det er mange aspekter av livsverden som er vanskelig å beskrive og forklare på en vitenskapelig måte.

*Fenomenologi* er et perspektiv basert på grundige beskrivelser og analyser av bevisstheten med tyngde på forskningsdeltakerens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Med andre ord dreier fenomenologi seg om hvordan en gitt person, i en bestemt kontekst, forstår et fenomen. For eksempel får jeg kunnskap om opplevelsene til flerkulturelle foreldre med å legge til rette for gode språklige ferdigheter, gjennom å utføre intervjuer. Intervjuet blir derfor den gitte konteksten hvor foreldrene forteller om sine opplevelser, der opplevelsene er basert på deres livsverden. Fokuset ligger altså på foreldrenes livsverden, og om hvordan de forstår og opplever temaet jeg undersøker.

Å intervjuer er en kunnskapsproduserende virksomhet, hvor det sentrale spørsmålet er hvordan man skal karakterisere den kunnskapen intervjuet gir (Kvale & Brinkmann, 2015). Med andre ord er forskningsbasert kunnskap en *konstruksjon*: i mitt tilfelle, en konstruksjon mellom meg (intervjueren) og deltakeren (den intervjuede). Dette kan sammenlignes med et bilde: et bilde fra en spesiell vinkel, viser kun et bilde av en virkelighet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Læren om fortolkninger av tekster, kalt *hermeneutikk*, er derfor sentralt i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Fra et hermeneutisk synspunkt fortolker vi omgivelsene våre, uavhengig av om vi tenker eller gjør noe. Hermeneutikk er på denne måten nært knyttet til fenomenologi: fortolkninger ligger til grunn for hvordan vi ser verden, som i seg selv også er en fortolkning.

## 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Som nevnt innledningsvis, har jeg utført kvalitative forskningsintervjuer for å undersøke den overordnede problemstillingen. Jeg vurderte dette som en egnet metode på bakgrunn av muligheten den tilbyr, nærmere bestemt utforskende dybdekunnskap om flerkulturelle foreldres opplevelser knyttet til samarbeid med ulike institusjoner i å legge til rette for en god språklig utvikling for sine barn. For å ramme inn forskningsintervjuet, har jeg i stor grad latt meg inspirere av det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som *et semistrukturert livsverdensintervju*. På hvilken måte, vil jeg utdype i avsnittet nedenfor.

### 3.2.1 Et semistrukturert livsverdensintervju

*Et semistrukturert livsverdensintervju* kan defineres som «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). I denne beskrivelsen er det særlig to ting jeg ønsker å trekke frem: intervjuets struktur og viktigheten av det metodologiske rammeverket som ligger til grunn for metoden.

I den første delen av setningen, blir intervjuet beskrevet som en planlagt og fleksibel samtale. Dette forteller noe om intervjuets tilnærming og teknikk, som av navnet *et semistrukturert livsverdensintervju*, tilsier at intervjuet er *semistrukturert*. Overordnet betyr dette at intervjuet har en fleksibel struktur, der intervjueren sirkler inn bestemte temaer i en intervjuguide, hvor guiden også inneholder forslag til spørsmål. På denne måten er tilnæringsmetoden utforskende og gir rom for at den intervjuede kan komme på ting hen har lyst til å si underveis i intervjuet. Samtidig gir dette muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål, som man ellers ikke har tenkt på som relevante. Jeg har beskrevet dette i nærmere detalj i avsnittet nedenfor 3.2.1.1. Utvikling av intervjuguide.

I den andre delen av setningen blir intervjuets formål presentert med blikk på det metodologiske rammeverket som ligger til grunn for metoden. Dette presiserer viktigheten av de filosofiske grupperingene som jeg har beskrevet i avsnittet om bakgrunn for valg av metode (se 3.1.), særlig med fokus på *livsverden*.

#### 3.2.1.1 Utvikling av intervjuguide

I følge Kvale og Brinkmann (2015) bør et godt intervju *tematisk* bidra til produksjon av kunnskap og *dynamisk* til å fremme en god intervjuinteraksjon. Det *tematiske*, som forfatterne beskriver, omhandler de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet og den etterfølgende analysen av intervjuet. Det *dynamiske* derimot, handler om samspillet mellom den intervjuede og den som intervjuer, og om samtalens flyt slik at den intervjuede ønsker å snakke om sine opplevelser. Jeg erfarte dette som en ryddig måte å strukturere spørsmålene mine på, og følgelig ble dette rammeverket for intervjuguiden (se vedlegg 1).

I første omgang utviklet jeg tematiske forskningsspørsmål som kunne si noe om deltakernes opplevelser knyttet til den overordnede problemstillingen. Jeg formulerte

spørsmål om deltakernes oppfatninger av ulike begreper, hva de anså som egne ansvarsområder, og hva de anså som barnehagens ansvarsområder. Alle spørsmålene var selvsagt knyttet til barns språklige utvikling. Det ble stadig mer klart hvilke spørsmål som hadde sammenheng med temaet jeg ønsker å undersøke, og hvilke temaer som ikke var så interessante likevel. Jeg forsøkte å formulere mest mulig åpne spørsmål, slik at deltakerne skulle få dele sine opplevelser på sin måte, og ikke være påvirket av ledende spørsmål. Jeg strukturerte intervjuguiden slik at de tematiske spørsmålene er stilt til venstre i intervjuet, mens de dynamiske spørsmålene, som tar hensyn til både tematiske og dynamiske dimensjoner, er stilt til høyre.

Jeg testet så intervjuguiden i et såkalt prøveintervju. På denne måten fikk jeg et inntrykk av hva som fungerte og ikke fungerte før jeg skulle begi meg ut på de faktiske intervjuene. Jeg opplevde det som utfordrende å stille spørsmål fra en intervjuguide, virke engasjerende til det testdeltakeren sa, og samtidig følge med i samtalen, uten å være for opptatt av om jeg hadde stilt alle spørsmålene fra intervjuguiden, særlig med tanke på den fleksible strukturen. I etterkant av testintervjuet, merket jeg at noen av spørsmålene var overlappende og overflødige. Jeg kuttet derfor ut noen av spørsmålene, og endret slik at de ble tydeligere formulert. Jeg endret også på rekkefølgen av noen av spørsmålene, da jeg opplevde at noen av spørsmålene var mer tematisk like enn jeg hadde forventet.

### **3.2.1.2 Utvikling av spørreskjema**

Til støtte for den overordnede problemstillingen, vurderte jeg det som hensiktsmessig å samle inn bakgrunnsopplysninger om deltakernes sosioøkonomiske bakgrunn ved bruk av spørreskjema (se vedlegg 2). Slike opplysninger kan gi verdifull innsikt i faktorer som er av relevans for barnas språklige utvikling, inkludert tilgang til ressurser, f.eks. utdanning og fritidsaktiviteter. En positiv egenskap med å bruke spørreskjema er dens standardiserte tilnærming for å innhente informasjon. Sann sett kunne jeg sikre at deltakerne ble utsatt for de samme spørsmålene, der jeg enkelte steder hadde lagt inn svaralternativer og muligheter for mer nyanserte svar. Til slutt la jeg også inn et åpent spørsmål. Siden informasjonen ga et oversiktlig bilde over deltakernes sosioøkonomiske bakgrunn og interesser, bestemte jeg meg for at denne informasjonen kunne innlede analysen ved å fungere som presentasjon av deltakerne (se 4.1. Deltakerne).

### **3.2.2 Utvalg og rekruttering**

Ifølge Tjora (2012) finnes det en hovedregel for å velge deltakere til kvalitative forskningsprosjekt, nemlig å velge deltakere som av ulike årsaker kan uttale seg reflektert om det aktuelle temaet, også kalt *strategisk utvalg*. Slik jeg forstår denne beskrivelsen, er ikke et kriterium at deltakerne er flinke til å snakke for seg, men heller at deres opplevelser (erfaringsverden) passer med forskningsspørsmålene. Jeg har derfor basert utvalget i denne studien på en rekke inklusjon- og eksklusjonskriterier framfor at deltakerne er tilfeldig plukket ut. Hva slags betydning dette har for prosjektets gyldighetskriterier (reliabilitet, validitet og generaliserbarhet), vil jeg utdype i avsnitt 3.3. Forskerposisjon og metoderefleksjon.



### 3.2.2.1 Inklusjonskriterier

For å nå ut til et bredt spekter av foreldre, vurderte jeg at et passende inklusjonskriterium var at foreldrene selv oppfatter seg som flerkulturelle, hvor barna deres vokser opp med å må beherske flere språk i barnehagen. Jeg ønsket ikke å ekskludere potensielle deltakere på grunn av språklig bakgrunn, og valgte derfor ikke å presisere *en* språklig bakgrunn i hovedproblemstillingen. For å ramme inn prosjektet, tok jeg utgangspunkt i en spesifikk barnehage der språk er et av satsningsområdene. Den aktuelle barnehagen er en del av språkprosjektet *Bedre språk*:

Bedre språk er et samarbeidsprosjekt mellom barnehager og skoler på Saupstad/Kolstad/Huseby i Trondheim som handler om å forbedre språkferdighetene til barn i barnehage og skole samt en bedre sammenheng mellom barnehage og skole. Arbeidet skal omfatte alle barn i bydelen, med hovedvekt på de som trenger det mest. Vi har laget et systematisk verktøy for språkstimulering som er lett å ta i bruk for den voksne samt morsomt og lærerikt for barna. (Trondheim kommune, 2023).

Bakgrunnen for prosjektet handler om Trondheim kommune sin deltakelse i prosjektene *språkløftet* og *Utviklingsprosjektet* i perioden 2007-2012. Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25% minoritetsspråklige elever (2007-2011) er en del av regjeringens satsning for å utjevne sosiale forskjeller og styrke barn og unges læringsutbytte bl.a. ved å legge til rette for god og allsidig utvikling i norsk og morsmål i førskolealder og videre i opplæringen. Språkstimulering, språkutvikling, utvikling av sosial kompetanse i barnehage og skole, modeller for organiseringen av opplæringen og samarbeid mellom barnehage, skole og hjemmet, er sentrale satsningsområder i prosjektene (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), 2012). Prosjektene, *Språkløftet* og *Utviklingsprosjektet*, ble satt i gang av Utdanningsdirektoratet i 2007 og videreført av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

### 3.2.2.2 Rekruttering

Når det gjelder rekrutteringsprosessen, benyttet jeg meg i stor grad av *snøballmetoden*. Metoden, bl.a. beskrevet i Tjora (2012) er en strategisk utvalgsmetode hvor man tar kontakt med personer med de egenskapene man er ute etter, og deretter ber man om navn på andre denne personen kjenner med samme egenskaper. I mitt tilfelle tok jeg først kontakt med enhetslederen ved den aktuelle barnehagen, som videresendte informasjonsskriv (se vedlegg 3) til aktuelle foreldre. Med hjelp fra pedagoger i barnehagen, ble jeg så satt i kontakt med to deltakere. Siden jeg kun fikk to deltakere, bestemte jeg meg for å søke bredere. Jeg tok derfor, fra eget personlige nettverk, kontakt med en tidligere kollega av meg som passet godt innenfor inklusjonskriteriene mine med ett unntak: hun hadde barn i en annen barnehage, men fortsatt innenfor Saupstad/Kolstad/Huseby-området.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Når det kommer til selve gjennomføringen av intervjuene, vil jeg presisere at deltakerne fikk utdelt informasjonsskriv med samtykkeerklæring, intervjuguide og spørreskjema på forhånd av intervjuet (se 3.2.6. Ethiske betraktninger og 3.3. Forskerposisjon og metoderefleksjon for en videre utgreiing). I korte trekk baserte jeg denne avgjørelsen på å sikre et frivillig, informert og utvetydig forskningsetisk samtykke. Samtidig hadde jeg ikke kunnskap om deltakernes norskspråklige nivå. Deltakerne fikk derfor mulighet til å si ifra om de ønsket oversettelse ved bruk av tolk, eller om de ville ha tolk tilstede under intervjuene.

Intervjuene startet nokså likt. Jeg informerte først deltakerne (igjen) om prinsippet om konfidensialitet og anonymisering, og beskrev videre hvordan materialet gjennom lyd- og videopptak ville bli oppbevart og behandlet i etterkant. Jeg informerte også om at noen av spørsmålene kunne oppleves mer direkte og utspørrende enn andre, men presiserte at ingen av spørsmålene har rette eller gale svar. Mens noen av deltakerne hadde fylt ut samtykkeerklæringen og spørreskjemaet på forhånd av intervjuet, fylte andre de ut når vi hadde satt oss ned, selvsagt før kameraet og båndopptakeren var satt på. De to første intervjuene lot seg gjennomføre ansikt til ansikt, mens det siste intervjuet foregikk over skjerm via Teams.

For å skape en avslappet atmosfære er det vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der deltakeren kjenner seg trygg, gjerne på deltakerens egen arbeidsplass om undersøkelsen er knyttet til arbeidet, eller i hjemmet (Tjora, 2012). Jeg spurte derfor deltakerne om de hadde preferanser på hvor vi kunne møtes, og informerte om at det også var muligheter for å ha intervjuet i barnehagen (som pedagogiske ledere hadde godkjent på forhånd). På grunn av det tidsmessige perspektivet ønsket den første deltakeren at intervjuet skulle foregå på hennes egen arbeidsplass. Den andre deltakeren derimot, syntes det var flott å kombinere intervjuet med henting i barnehagen. Den siste deltakeren var mest komfortabel med å gjennomføre intervjuet hjemme via skjerm.

Dybdeintervjuer har vanligvis den frie og uformelle samtalen som ideal, som lett forstyrres av intervjuguiden. Imidlertid vil deltakerne som stiller til intervju regne med å besvare intervjuerens spørsmål heller enn å snakke om alt og ingenting i en time. Selv om bruk av intervjuguiden og ferdig formulerte spørsmål kan oppleves stivt når man intervjuer, er dette ofte noe som skaper atmosfære preget av seriøsitet for deltakerne (Tjora, 2012). Dette merket jeg raskt ved det første intervjuet; på veien til lokalet, gikk samtalen fritt og ledig. Når vi satt oss ned derimot og lyd- og kameraet ble skrudd på, endret stemningen seg og samtalen ble mer seriøs. Da fikk jeg god bruk for de ulike oppfølgingsspørsmålene. Ved å stille flere av disse, stod samtalen aldri fast. Til hvert tema stilte jeg innledende spørsmål, og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål der jeg vurderte det nødvendig. Jeg lot deltakerne i stor grad styre samtalen med frihet til å uttrykke seg i ønsket tempo, men pekte de inn på essensen av spørsmålene dersom jeg opplevde at de snakket rundt temaet framfor å svare på de enkelte spørsmålene. I etterkant av intervjuene, merket jeg at jeg stilte en del ledende spørsmål, særlig i tilfeller der jeg ønsket å spørre deltakerne hva de mente med ulike utsagn. Til slutt i intervjuet, spurte jeg deltakerne om de ønsket å fortelle noe mer, og om jeg kunne kontakte de igjen dersom noe var uklart for meg.

### 3.2.4 Transkripsjon

*Transkribering* er en representasjon av data oversatt fra ett medium til et annet, hvor oversettelsen involverer en rekke selektive tolkninger som har en innvirkning på det som skal undersøkes (Müller & Damico, 2002). Utvelgelsene av hvilke av de mange dimensjonene som skal med, for eksempel fra muntlig til skriftlig form, krever derfor en rekke vurderinger og beslutninger. Med andre ord er ikke transkriberingen en objektiv prosess (Kvale & Brinkmann, 2015).

I dette prosjektet har jeg transkribert datamaterialet fra tale/lyd-opptak til tekst. I tråd med beskrivelsene ovenfor, har jeg derfor måtte ta en rekke avgjørelser for hva som skal være med i den skriftlige presentasjonen, særlig med tanke på at det er dette arbeidet som utgjør det videre grunnlaget for analysen. Siden jeg hovedsakelig er interessert i *innholdet* som blir sagt, framfor å kartlegge språk, tale og kommunikasjon, har jeg valgt å *normalisere* transkripsjonen. En *normalisering* av transkripsjonen innebærer at forskeren ikke anvender deltakernes dialekt, som i større grad kan sikre deltakernes anonymitet (Tjora, 2012). Deltakernes dialekter og aksenter ble derfor endret til bokmål.

Når det gjelder *innholdet* i hva som blir sagt, mener jeg det deltakerne forteller om de tematiske dimensjonene (stilt med dynamiske forskningsspørsmål). Det er denne informasjonen som er relevant for å belyse den overordnede problemstillingen og dens følgende forskningsspørsmål. Ved dette stadiet fjernet jeg også personnavn, stedsnavn arbeidssted og andre relevante opplysninger som kan føres tilbake til deltakerne selv. Unntaket ble informasjonen deltakerne ga i spørreskjemaet. For å organisere datamaterialet, lagde jeg en tabell med tre kolonner, fra venstre til høyre: hvem snakker, hva blir sagt, og kommentarer/beskrivelser/koding. Under kolonnen om hva som ble sagt noterte jeg også om deltakerne smilte, nikket, ristet på hodet, nølte, om noe var uhørbart eller om de tok seg tenkepauser med klammetegn.

### 3.2.5 Analytisk tilnærming

Når det kommer til valg av analytisk tilnærming, har jeg i denne oppgaven benyttet meg av *tematisk analyse*. *Tematisk analyse* er en metode for å systematisk identifisere, organisere, og gi innsikt i mønstre av betydning (temaer) på tvers av et datasett. Fordi metoden vektlegger 'på tvers av datasett', står forskeren fritt til å vektlegge sammenhenger mellom enkelte enheter og elementer i datasettet, (f.eks. det enkelte intervjuet) og andre datasett som kan gi innsikt i det samme forskningsspørsmålet eller fenomenet (Braun & Clarke, 2012). Med andre ord retter metoden oppmerksomheten mot sammenhenger og relasjoner mellom ulike enheter og elementer i et datasett, og søker å trekke ut overordnede temaer og meninger som kan kaste lys over de mer komplekse og sammensatte aspektene ved dataene. Tilnærmingen gir meg derfor mulighet til å oppdage sammenhenger og kategorier som ikke nødvendigvis ville blitt synlige ved å undersøke enkeltelementer i isolasjon. Jeg vurderte Braun og Clarke (2012) sine seks steg til tematisk analyse som et oversiktlig rammeverk. På hvilken måte de ulike stegene gjorde seg relevante til dette prosjektet, vil jeg utdype i avsnittet nedenfor.

### 3.2.5.1 Tematisk analyse

For å gi et overordnet bilde av de ulike stegene ved tematisk analyse, har jeg lagd en tabell der jeg grovt har oversatt de ulike komponentene til norsk.

	Beskrivelser
Steg 1	Bli kjent med datamaterialet
Steg 2	Utled de første kodene
Steg 3	Sorter kodene i overordnede tema
Steg 4	Gjennomgå/kvalitetssjekk at de overordnede temaene er i samsvar med kodene og hele datamaterialet
Steg 5	Definer- og navngi temaene
Steg 6	Analyser og presenter innsikter

**Tabell 1.** Beskrivelse av de seks stegene ved tematisk analyse.

Jeg startet den tematiske analysen ved å gjøre meg kjent med datamaterialet. Jeg lyttet til opptakene, så gjennom transkripsjonen og noterte meg tanker underveis mens jeg lyttet og leste over hva jeg vurderer som egnet informasjon for å besvare forskningsspørsmålene. Jeg utledet så koder dersom materialet ga meg en ide, tanke eller konsept. *En kode* eller *å kode*, referer til den overordnede prosessen av å velge ut generelle temaer intervjuene handler om og som vi kan sortere empirien etter, og hvilken kvalitativ verdi de tilhørende tekstutdragene kan gi mer informasjon om (Tjora, 2012). Jeg sorterte videre, ved steg 3, kodene i overordnede tema, og gjorde en gjennomgang av at temaene var i samsvar med kodene og hele datamaterialet ved steg 4. Til slutt definerte og navnga jeg de ulike temaene (steg 5).

Selv om prosessen ovenfor virker ukomplisert, klar og tydelig, vil jeg presisere at dette var en svært tidkrevende prosess. For å sikre konsistens i kodingen, gjennomgikk jeg intervjuene flere ganger hver for seg, så gjennom kodene hver for seg og sammenlignet kodene med de andre intervjuene. Sammenligningen ga meg igjen ideer, koder og konsepter, og jeg måtte bli kjent med datamaterialet på nytt. Likevel opplevde jeg at kodene ble bedre for hver gang jeg endret dem, og de ble mer dekkende og fikk større sammenheng med de spørsmålene jeg søker å finne svar på i denne oppgaven.

Jeg trakk ut to overordnede kategorier fra den tematiske analysen: språklig praksis og foreldresamarbeid. Jeg strukturerte materialet ytterligere ved å dele inn disse i underkategorier. De overordnede kategoriene og deres respektive underkategorier danner grunnlaget for strukturen og organiseringen av analysen (kap. 4.).

### 3.2.6 Etske betraktninger

God vitenskapelig praksis baserer seg på og følger forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). *Forskningsetiske retningslinjer* tilsier at forskningen har som formål å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Siden logopedutdanningen ved NTNU er del av det humanistiske fakultet, følger jeg derfor *den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer. «Retningslinjene er rådgivende og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet» (NESH, 2021, s. 7). I avsnittene nedenfor vil jeg trekke frem punkter fra NESH (2021) jeg vurderer som særlig relevante for dette prosjektet.

#### 3.2.6.1 NSD

Intervjuene er gjennomført i tråd med retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Formålet med personverntjenesten er å sikre etterlevelse av regelverk for personvern og skaffe lovlig tilgang til persondata. På denne måten er det blitt kontrollert at prosjektet følger regelverk for innhenting, oppbevaring og lagring av data. Det er også blitt kontrollert at prosjektet følger regelverk for informert samtykke og at deltakernes anonymitet skal sikres. I NESH (punkt 15, underpunkt av punkt b) står det skrevet at det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig. Relevant til denne beskrivelsen, er hvordan jeg kan sikre at potensielle deltakere forstår hva de blir spurt om å delta på. Siden jeg, *før intervjuene*, ikke visste noe om deltakernes norskspråklige kompetanse, tok jeg derfor en avgjørelse om at språket i informasjonsguiden og spørreskjemaet skulle være lettlest med enkelt språk, og at de som kunne tenke seg å delta ville få utdelt spørsmålene på forhånd av intervjuet, også oversatt til deltakerens foretrukne språk, dersom det var ønskelig. Jeg skrev tydelig hvordan deltakerne kunne kontakte meg dersom de hadde spørsmål, og at alle deltakere som meldte interesse skulle få tilbud om tolk. Prosjektet ble meldt inn til NSD 18. august, og ble godkjent 24. oktober 2022 (se vedlegg 4).

#### 3.2.6.2 Anonymisering

Punkt b) *Hensyn til personer* gjør seg særlig relevant i den form at jeg skal respektere menneskeverd, sikre grunnleggende likeverd, selvbestemmelse og frihet ovenfor de menneskene jeg intervjuer. Punkt 23 (underpunkt av punkt b) omhandler privatliv og familieliv og forteller bl.a. at forskere skal vise respekt for personlig integritet og beskytte mennesker mot uønskede innsyn. Siden jeg har intervjuet foreldre om språkbakgrunn, språkvaner og interesser i hjemmet, og ett av kriteriene omhandlet at barna gikk i barnehage innenfor Saupstad/Kolstad/Huseby-området, har jeg gjennomgående lagt vekt på å sikre deltakernes anonymitet. Jeg har beholdt de nevnte opplysningene slik deltakerne selv har fortalt - eller delt med meg gjennom spørreskjema, men fjernet eller anonymisert opplysninger der disse kan spores tilbake til deltakerne selv. Punkt 16 (også underpunkt av punkt b) omhandlende hvordan man kan sikre deltakernes anonymitet dersom det er avtalt, gjorde seg derfor svært relevant.

### 3.3 Forskerposisjon og metoderefleksjon

Innenfor kvalitativ forskning er forskerens integritet avgjørende for produksjonen av vitenskapelig kunnskap, spesielt når det gjelder intervjuer. Dette skyldes at intervjueren er det viktigste verktøyet for å samle inn kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2015). Her vil jeg igjen påpeke at *kunnskapen* i dette tilfellet, er konstruert mellom meg som intervjuer og deltakeren (den intervjuede) i den gitte settingen (intervjuet). Videre er intervjuet transkribert og analysert, og jeg som forsker har tatt en rekke vurderinger og beslutninger underveis. I de følgende avsnittene vil jeg ta for meg *objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet* for å diskutere prosjektets troverdighet, styrke og overførbarhet. Disse kriteriene brukes ofte som indikatorer på kvalitet innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2012). Ved å reflektere over metoden som ligger til grunn, kan man forstå og evaluere prosjektet i større grad, finne forbedringspotensialer og oppdage begrensninger.

#### 3.3.1 Reliabilitet

*Reliabilitet* betyr pålitelighet, og refererer til konsistensen og påliteligheten av et målingsinstrument eller metode. Med andre ord betyr *god reliabilitet* at datamaterialet i liten grad er påvirket av målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette forskningsprosjektet har jeg innhentet, transkribert og analysert kunnskapen konstruert mellom meg og den jeg intervjuer. Et relevant spørsmål handler derfor om hvorvidt kunnskap produsert via intervju kan være objektiv. Siden jeg er delaktig i å skape mening og forståelse om et bestemt emne, kan jeg regnes som subjekt. Begrepet *subjekt* indikerer at folk er underlagt diskurs, maktrelasjoner og oppfatninger eller ideologier som bestemmer deres egne handlingsvalg. Subjektet er derfor ikke objektivt, men påvirkes av omgivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). Evne til å reflektere over egen rolle som forsker, det bl.a. Tracy (2010) beskriver som *selvrefleksivitet*, og at man ikke tar med seg underliggende holdninger inn i prosjektet, det Maxwell (2013) beskriver som *bias*, er derfor helt essensielt for forskningsprosjektets transparens, altså hvor nøyaktig beskrivelsene av studiens fremgangsmåte er. Et relevant aspekt ved dette, handler om at reliabilitet er knyttet til *påliteligheten i målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet*. Innenfor kvalitativ forskning innebærer derfor ikke reliabilitet at resultater kan la seg reprodusere ved nye undersøkelser (Kleven & Hjordemaal, 2018). Detaljerte retningslinjer og beskrivelser av vurderinger og beslutninger underveis i dette prosjektet er derfor av stor viktighet for å unngå feil eller misforståelser. Dette omfatter utvikling av intervjuguide, spørreskjema, utvalg av deltakere, transkripsjon og koding.

#### 3.3.2 Validitet

*Validitet* betyr gyldighet, og referer til i hvilken grad en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Begrepet regnes som det viktigste gyldighets- og pålitelighetskriteriet fordi validitet er avhengig både av kvaliteten i de data som resultatene bygger på, og av holdbarheten av de slutningene som trekkes fra datamaterialet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Relevant i denne beskrivelsen, er derfor spørsmålet om hvorvidt

metoden jeg har valgt er egnet for å studere det aktuelle temaet, og om resultatene er representative for populasjonen. Innledningsvis begrunnet jeg valget av metode med tanke på mulighetene den tilbyr, nemlig dybdekunnskap med verbale beskrivelser framfor mengdetermer. For å underbygge at dette er en egnet metode for å besvare den overordnede problemstillingen, særlig med tanke på at kvalitative forskningsintervjuer er fulle av subjektive og selektive valg, har jeg derfor gjennomgående forsøkt å beskrive detaljerte og nøyaktige vurderinger og beslutninger jeg har tatt. Siden jeg har benyttet meg av strategisk utvalg for å finne deltakere til prosjektet, kan man stille spørsmål ved om resultatene kan sies å være representative for populasjonen. Som Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver, er det sjeldent at man innenfor pedagogisk forskning har sannsynlighetsutvalg fra den populasjonen man er interesserte i at resultatene skal være gyldige for. I den grad resultatene likevel kan generaliseres, beskriver forfatterne at vi er over på det vi kaller *skjønnsmessig generalisering* eller *overføring*. Dette vil jeg utdype i avsnittet nedenfor.

### 3.3.3 Generaliserbarhet

Spørsmålet om hvorvidt resultatene fra en studie kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner, handler om allmenngjøring, *også kalt generalisering*. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er dette noe mennesker gjør mer eller mindre spontant. «Vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje i andre eller lignende situasjoner eller med lignende personer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Siden jeg har intervjuet under en håndfull deltakere, ville det vært iøynefallende merkverdig om jeg argumenterte for at flerkulturelle foreldre generelt opplever *denne* situasjonen slik. Likevel, ved kritisk argumentasjon og grundig redegjørelse for hvordan utvalget er framkommet i studien, kan resultatene overføres til lignende situasjoner. Som Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver, er det imidlertid større grunn til kritikk dersom resultatene uten de nødvendige forbehold brukes utenfor sitt gyldighetsområde. Hvis resultatene overføres til andre kontekster, bør man derfor i følge Kleven og Hjordemaal (2018) forvente redelig argumentasjon av det som taler for og det som taler mot at overføringen er holdbar.

## 4 Analyse

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene, eller funnene, fra intervjuene i to overordnede temaer: *språklig praksis og foreldresamarbeid*. De overordnede temaene er behandlet på en systematisk – metodisk – måte, beskrevet i metodekapittelet under avsnitt 3.2.4. *Analytisk tilnærming*. Siden jeg har samlet inn informasjon om deltakernes sosioøkonomiske bakgrunn ved bruk av spørreskjema, vurderer jeg dette som en oversiktlig introduksjon av deltakerne og de overordnede temaene. Jeg starter derfor analysen med å presentere deltakerne. Videre gjør jeg rede for deltakernes fortellinger (*eller erfaringer*) organisert i de overordnede temaene.

### 4.1 Deltakerne

Tabellen nedenfor gir et oversiktsbilde av deltakernes sosioøkonomiske bakgrunn med en kort beskrivelse av hvilke språk de benytter i hverdagen med sine barn. For å distansere meg selv fra prosjektet, har jeg valgt å navngi deltakerne med koder, for eksempel deltaker 1 (D1) framfor fiktive navn eller pseudonymer. Jeg ønsker ikke å skape assosiasjoner til andre fiktive navn eller pseudonymer, da jeg ikke nødvendigvis har kjennskap til 'vanlige' navn fra kulturene deltakerne kjenner seg igjen i. Deltakernes alder er presentert i aldersgrupper med 10 års intervaller, for å sikre deltakernes anonymitet. Kjønn vektlegges ikke som sentralt for problemstillingen.

	<b>Deltaker 1 (D1)</b>	<b>Deltaker 2 (D2)</b>	<b>Deltaker 3 (D3)</b>
<i>Alder</i>	25-35	25-35	36-45
<i>Kjønn</i>	Kvinne	Kvinne	Kvinne
<i>Bosettelse i Norge</i>	Født og oppvokst i Norge	Født og oppvokst i Norge	Bodd i Norge siden 2011
<i>Morsmål</i>	Tyrkisk og kurdisk	Kurdisk	Thai
<i>Språk som benyttes i hverdagen</i>	Norsk og kurdisk	Kurdisk, tyrkisk og norsk	Thai og norsk
<i>Utdanningsnivå</i>	Mastergrad (Norge)	Mastergrad (Norge)	Mastergrad (Thailand)
<i>Undervisningsspråk</i>	Norsk	Norsk	Thai
<i>Ferdighetsnivå i Norsk</i>	C2 – perfeksjonering	C2 – perfeksjonering	B2- Høyere mellomnivå

**Tabell 2.** Sammenfatning av demografiske data fra spørreskjemaet.



I tabellen fremgår det at deltaker 1 og 2 er født og oppvokst i Norge, mens deltaker 3 er født og oppvokst i Thailand. Mens deltaker 1 og 2 kunne fortelle at deres partner hadde tilsvarende språklig bakgrunn som deltakerne selv, la deltaker 3 vekt på at hennes mann var etnisk norsk. På hvilken måte denne informasjonen er av viktighet, vil jeg utdype i den følgende analysen.

## 4.2 Overordnede temaer

De overordnede temaene jeg vil presentere er utarbeidet på grunnlag av det som fremstod som sentrale og alminnelige temaer i datamaterialet. De to hovedkategoriene som er utledet for å belyse oppgavens problemstilling, er *språklig praksis* og *foreldresamarbeid*. Disse kategoriene med deres respektive underoverskrifter danner organiseringen for den videre analysen og den følgende drøftingen i neste kapittel.

### 4.2.1 Språklig praksis

Med *språklig praksis* referer jeg til måten språket blir brukt på i en gitt kontekst. Det omfatter alt fra hvordan vi uttrykker oss verbalt og skriftlig, til hvordan vi lytter og tolker språklig informasjon. Språklig praksis er på denne måten en dynamisk og kontekstavhengig prosess påvirket av mange faktorer, inkludert sosiale relasjoner, kulturelle normer, språklige ferdigheter og formål. I den følgende analysen bruker jeg underkategorier for å strukturere måten temaet kom til uttrykk hos deltakerne. Disse inneholder igjen underoverskrifter for en videre organisering.

#### 4.2.1.1 Språklig praksis i hjemmet

*En vanlig hverdag*

Når det gjelder hva en helt vanlig hverdag innebærer (se vedlegg 1: Intervjuguide), forteller deltakerne om nokså travle dager med levering i barnehage etterfulgt av en arbeidsdag, henting i barnehage, fritidsaktiviteter og middagsforberedelser. Blant annet beskriver D1 følgende:

*Hverdagene er jo at man står opp og gjør seg klar, levering i barnehagen, også jobber jeg i full stilling da. Etter jobb så er det henting og middag, og hun som går på skolen har forskjellige aktiviteter, så det er litt sånn at vi fordeler det mellom meg og samboeren min. Det går nå i ett da.*

D3 beskriver en lignende hverdag, og presiserer at «det er lite tid på ettermiddagene» til aktiviteter, men at far leser norske eventyr når det nærmer seg kveldstid. D2 forteller også om en travel, *eller med hennes egne ord «stressende» hverdag*, men uttrykker at sønnen likevel har noen faste rutiner i hverdagen: TV-titting før middag og lesestund på kvelden. Imidlertid forteller deltakerne om friere helger, og at familiene i større grad benytter seg av fritidstilbud eller aktiviteter sammen da. Mens deltaker 1 og 3 forteller at familien benytter seg av fritidstilbud utenfor hjemmet, forteller deltaker 2 at familien er mest glad

i aktiviteter inne. Felles for deltakerne er at de fremhever lesestund som en viktig hverdagslig aktivitet.

Når det kommer til hvilket språk den daglige lesingen foregikk på, ga deltakerne noe varierende svar. D1 uttrykte at lesingen oftest foregikk på norsk, da dette er språket familien bruker mest i hverdagen, men at det også handler om tilgang til tyrkiske og kurdiske barnebøker. D2 derimot, forteller at sønnen abonnerer på et tyrkisk blad, og at de leser tyrkisk og norsk annenhver kveld. D3 forteller at sønnen har en parallellspråklig bok med kjente eventyr. Boka inneholder en penn med høytaler, og annenhver side er thai og engelsk. På denne måten får sønnen høre autentisk thai og engelsk uten at hun nødvendigvis trenger å lese sammen med sønnen. Alt han trenger å gjøre er å føre pennen over teksten i boka, og pennen leser det som står skrevet. Hun presiserer likevel et ønske om at boka skulle vært på norsk og thai, framfor engelsk og thai.

### *Hverdagens mange språk*

Når det gjelder hvilke språk familiene benytter i hverdagene, forteller deltakerne at det er mye kodeveksling, avhengig av hvem familien omgås med. D1 forteller at hun legger merke til at barna snakker betydelig mer norsk, og at hun prøver å snakke mer morsmål som følge av dette:

*Jeg vil jo at de skal ha begge språkene i og med at vi reiser så mye til hjemlandet. Sånn at de klarer å kommunisere når vi er der nede også.*

D1 utdyper dette med at hennes foreldre bor i Tyrkia, og at det er viktig for barna å beherske familiespråket for å kunne kommunisere med nær familie. Hun forteller videre at barna, til tross for at hun snakker mer morsmål, stort sett svarer og snakker norsk seg imellom. D1 uttrykker at det samme skjer når familien er med venner med samme morsmål; barna forstår og responderer iblant på morsmålet, men svarer og bruker stort sett norsk seg imellom.

D2 forteller også at hennes familie veksler mellom språk i hverdagen. I følgende sitat, kontrasterer hun med sanksjonerende atferd, det ordinære og aksepterte ved kodevekslingen:

*Det er ingen som sier, «ah, hvorfor begynner du å snakke tyrkisk nå?». Det er helt vanlig for oss å veksle mellom språk.*

Dette følger D2 opp med at familien i stor grad bruker norsk i barnehage- og i jobbsammenheng. I hjemmet derimot, er tyrkisk og kurdisk hovedspråket. Hun presiserer likevel at noen samtaleemner forblir på norsk, særlig i tilfeller der det ikke finnes gode tyrkiske eller kurdiske oversettelser. Det finnes likevel (til en viss grad, som hun påpeker), et system i hjemmet: hun selv og partneren bruker i hovedsak kurdisk når de kommuniserer med hverandre, mens de bytter til kurdisk når de kommuniserer med sønnen. Hun presiserer ikke språket som benyttes i familiesammenheng, men beskriver at familien ofte er på besøk hos besteforeldrene som bor i nærheten.

Mens D1 og D2 forteller at deres familier veksler mellom flere språk i hverdagen, forteller D3 at sønnen kun bruker norsk. I følgende sitat uttrykker hun sitt forsøk på å kommunisere på thai med sønnen:

*Jeg snakker thai med yngste sønn, men han svarer bare norsk. Han forstår thai, men bare svarer norsk. Men jeg øver på å snakke thai med han, for eksempel: hva spiser du nå? Jeg spør om thai da, men han svarer bare norsk tilbake. Jeg spurte han på norsk hva fiskepinner er på thai. Jeg sa til og med hvordan det sies på thai, for vi må øve litt da, men han svarer bare norsk.*

I sitatet gir D3 uttrykk for sønnens urokkelige norskbruk, til tross for de uformelle lærings situasjonene på thai som presenterer seg i hverdagen. Eksempelet hun trekker frem ved bruken av fiskepinner, ser ut til å være en metafor for enkle samtaler sønnen bør kunne delta i, men at han velger å la være. Hva dette egentlig handler om, og hvorfor sønnen kun velger å svare på norsk, forteller D3 at det er vanskelig å gi et konkret svar på. Selv om D3 ikke eksplisitt nevner identitet som en forklarende årsak alene, forteller hun at sønnen er *norsk* framfor den eldre sønnen som er *thai*. Dette utdyper hun med at den yngste sønnen, i motsetning til den eldste, er født og oppvokst i Norge, og har en norsk far. Hun fortsetter med at det norske miljøet er preget av norsk kultur, og at miljøet sånn sett ikke bidrar til den yngste sønnens thai-kunnskaper. D3 presiserer derfor at hun er opptatt av at familien ringer mormor i Thailand hver eneste dag. Likevel, som hun forteller, synes den yngste sønnen at det er vanskelig med thai:

*Han er bare norsk. Han er ikke thai i det hele tatt. Når slektninger snakker til han, løper han ofte til meg og sier «hva sier dem, mamma»? «Jeg skjønner ikke. Hva sier dem?».*

#### **4.2.1.2 Flerkultur og språkutvikling**

*Hva betyr egentlig flerspråklighet?*

Når intervjuet dreide inn på hva deltakerne selv tenker at flerspråklighet er, uttrykte foreldrene at det var vanskelig å gi et godt svar på dette. D2 sa raskt at det er et stort overordnet begrep, og at det helt sikkert finnes en fancy faglig definisjon av dette. Etter en kort pause, ga deltakerne følgende svar:

*Det er jo hvis man har et annet morsmål enn det norske da, at du snakker flere språk. Det kan jo både være morsmålet også er jo engelsken en veldig stor del av hverdagen våres (D1).*

*Flerspråklighet. Da tenker jeg at man bruker flere språk, bokstavelig talt (pause) at man bruker de språkene i forskjellige sammenhenger. Forskjellige språk hjemme, i barnehagen, det at man hovedsakelig er omgitt av forskjellige språk, som man bruker i forskjellige sammenhenger (D2).*

*Å vokse opp med flere språk, det betyr at en av foreldrene har et annet språk. Det blir at han vokser opp mellom, for eksempel, min mann er norsk og jeg er thai. Han vokser opp mellom oss, thai og norsk. Er det sånn? (D3).*

I beskrivelsene ovenfor gir deltakerne uttrykk for at flerspråklighet handler om å bruke flere språk, hvor bl.a. norsk, thai, engelsk og morsmål nevnes som eksempler. Som en

fortsettelse på denne diskusjonen, spurte jeg deltakerne videre om hva de tenker det betyr for barna å vokse opp med flere språk. D1 uttrykte følgende:

*Det som er, eller hvert fall jeg er jo den andre generasjonen da, så vi er bedre etablert enn kanskje det foreldrene våres var på den tiden. Så jeg tror ikke ungene legger merke til noe mye, i hvert fall i forhold til språk da, kultur. Vi prøver så godt vi kan på en måte å ta til oss den norske kulturen og da.*

I utsagnet ovenfor karakteriserer D1 seg selv som *den andre generasjonen* (eller *andregenerasjonsinnvandrer*), og forklarer at hun sånn sett er bedre etablert enn sine foreldre. Etableringen i det norske samfunnet nevnes dermed som årsak til påstanden om at barna ikke legger noe særlig merke til språklige og kulturelle forskjeller. Dette underbygges i utsagnet: «*Vi prøver så godt vi kan på en måte å ta til oss den norske kulturen og da*», hvor hun skaper et skille mellom familiens kultur og norsk kultur, der hun selv står utenfor den norske kulturen. Ved at D1 og familien er opptatt av å ta til seg den norske kulturen også, gjør dette skillet mellom flerkulturell og etnisk norsk mindre. Dette kan igjen være årsaken til at barna ikke legger så mye merke til de språklige og kulturelle forskjellene.

#### *Flere språk fører til forvirring?*

Til samme spørsmål som beskrevet i avsnittet ovenfor, velger D2 å legge vekt på at sønnens flerspråklighet har hatt sine fordeler og ulemper: «*Han var litt sånn forvirret i begynnelsen, for det er jo norsk her i barnehagen, også er det kurdisk-tyrkisk hjemme*». Dette følger hun opp med at forskning viser at barn med flere språk, ofte snakker sent, og at det ikke nødvendigvis er grunn til bekymring dersom dette er tilfelle. D2 utdyper dette med at barna lærer best i ung alder og at det er viktig å lære dem så mye som mulig for å kunne gi dem et godt grunnlag videre i livet.

D3 vektlegger også at barn lærer språk raskt i barndommen, men nevner ingenting om at det kan skape forvirring for sønnen. I følgende sitat sammenligner hun egen språklæring på norsk med sønnens språklige læring:

*Han lærer ganske fort, unger lærer fort. Jeg som er gammel, som startet med norsk når jeg var 30 år, synes det var veldig vanskelig. Hodepine hver dag, men unger plukker opp veldig fort. De er veldig raske med språk. Det er dem.*

#### *Hvordan lærer barn språk?*

Når det gjelder hvordan foreldrene selv tror barn lærer språk, peker deltakerne på lesing, skriving og hverdagslige samtaler med familie, jevnaldrende og søsken som viktige faktorer i språkutviklingen. Andre påvirkende faktorer deltakerne nevner er blant annet bruken av PC, TV, nettbrett eller iPad og sosiale medier. Alle nevner at lesing er bra for fantasi og skriveferdigheter på skolen, og at de prioriterer lesestund i hverdagene, gjerne før sengetid. D2 presiserer at hun er bevisst på bruken av språket i samtale med sønnen:

*Det jeg synes er viktig, er å snakke masse med barnet. Da tenker jeg ikke sånn helt at du skal holde foredrag for barnet, mer liksom sånn «hva gjorde du i dag? hvordan har dagen din vært? Hvordan føler du deg nå?»  
(D2)*

D2 gir videre et konkret eksempel, der hun og sønnen kikket i en barnebok på tyrkisk, illustrert med flotte farger, som handlet om følelser. Boken som hun beskriver, ga en unik mulighet for å skape gode relasjoner. Sønnen fikk både satt ord på – og reflektert over – sine egne følelser og opplevelser knyttet til de fargerike illustrasjonene. Hun fortsetter samtalen ved å si at barn i stor grad lærer språk ved å høre på språk. Som hun forklarer, har sønnen en penere tyrkisk dialekt enn henne selv og mannen. Dette utdyper hun med at sønnen ser mye på tyrkisk TV og dermed hører tyrkisk fra «virkelige tyrkiske personer». For som hun selv sier: «vi er jo ikke tyrkere egentlig, vi er kurdere». D2 fremhever dermed hverdagslige samtaler der barnet aktivt får bruke språket til å sette ord på f.eks. følelser, som viktig i språklæringen.

D1 gir også uttrykk for at hun var bevisst i bruken av språket, særlig før barna begynte i barnehagen. Når det gjelder hvordan barn lærer språk, svarte hun følgende:

*Det er jo egentlig å lære seg morsmålet godt nok før dem begynner med norsk, så det var jeg veldig bevisst. Men før de begynte i barnehagen så var det kun morsmålet [...] det er viktig at de lærer seg morsmålet godt nok slik at de kan tilegne seg flere språk, sånn i forhold til når du lærer et språk grundig nok, så kan du lære andre språk mye fortere.*

I utsagnet sier D1 at hun var opptatt av at barna skulle ha gode morsmålsferdigheter i bunn før de begynte å lære norsk. Med dette skaper hun et skille mellom barnas morsmål på den ene siden, og norsk på den andre siden. D1 knytter dermed barnas språklæring til innlæringsrekkefølge, og sier implisitt at barnas morsmål ikke er norsk, men det språket de lærte først.

Når jeg stilte spørsmålet om hvordan barn lærer språk til D3, pekte hun på egen rolle som språklig påvirkner og miljøet rundt som viktige faktorer. Hun forklarer at det er hun som må lære sønnen thai, da hun ikke kan tilby omgivelsene som kan hjelpe han med thai:

*Ikke sant, alt er norsk: kultur er norsk, far er norsk, barnehagen er norsk, skolen er norsk, venner er norske. Ingen thai, bare jeg og eldste sønn. Så jeg må stimulere han opp med språk da, med thai.*

D3 følger dette opp med at det er helt åpen kultur i Thailand, der ungene lærer språk gjennom omgivelsene: med venner, slektninger og besteforeldre:

*Ja, jeg tror omgivelser er veldig viktig. Det er veldig viktig for språk. For eksempel kultur, samfunn, eller venner som vi skal møte. Det er det.*

#### **4.2.1.3 Hva anser foreldrene som viktig for språkutvikling?**

Angående spørsmålet om hva foreldrene selv anser som viktig i barnas språkutvikling, og hva som kjennetegner en god språklig utvikling, fikk jeg svar som i stor grad overlappet og hadde sammenheng med spørsmål om hvordan foreldrene selv tror barn lærer språk. Deltakerne uttrykte likevel et ønske om at barna skulle ha god kommunikasjon med

besteforeldre, eller nær familie som i hovedsak bruker et annet språk enn norsk. D1 uttrykker dette på følgende måte:

*Hvis du har det grunnleggende, sånn som å klare å kommunisere med kjernefamilien, så er det bra nok.*

Ingen av foreldrene nevnte eksplisitt at synliggjøring av forskjellige kulturer i barnehagen var viktig for deres barns språklige utvikling. Mer generelt uttrykte de at et fokus på ulike språk og kulturer kunne bidra til mer aksept for at folk er forskjellige, uavhengige av fargen på huden eller språket som snakkes. De stilte seg alle positive til synliggjøring av forskjellige kulturer og språk i barnehagen, og fortalte at de satte pris på dette. D2 uttrykker betydningen av synliggjøring på følgende måte:

*Det skaper tilhørighet til barnehagen. Det bygger rundt identiteten til barnet og. Det at barnet ser at, okay, jeg er kurder, snakker kurdisk. Han er norsk, snakker norsk. Også sånn at han tidlig forstår at vi er forskjellige. Vi har forskjellig bakgrunn. Jeg synes det er viktig at barnehagen synliggjør det, også med tanke på respekt generelt blant foreldrene og.*

I utsagnet får D2 fram at synliggjøring av forskjellige kulturer skaper tilhørighet og bygger rundt identiteten til barnet. Hun fremhever at det er viktig at barna tidlig forstår at folk er forskjellige og dermed også har forskjellige bakgrunner. Her peker D2 på samspillet mellom språk og identitet, og betydningen dette kan ha for barnet, også i senere alder.

Når det gjelder hva som kjennetegner en god språklig utvikling, peker D3 i retning av at dette handler om språklige ferdigheter:

Jeg tror utviklingen hans på norsk er veldig bra, men på thai er det veldig lavt. Han har dårlig utvikling på thai. Jeg skjønner det godt vet du, det er veldig vanskelig. Men jeg prøver for eksempel å si «hva er det på thai?» (deltaker peker på sin egen nese), og han klarer det, men bare noen ord, men han behersker ikke lengre setninger. Han er fem år, og egentlig burde han ha godt thai-språk som jeg lærer han. Han må ikke bare skjønne noen få ord, men lengre setninger. Men på norsk er det ingen problemer. Han klarer det langt på norsk, men ikke på thai. Han klarer det ikke.

I utsagnet sier D3 at det er vanskelig for sønnen å lære thai. Med setningen «jeg skjønner det godt vet du, det er veldig vanskelig» sammenligner hun enten egen erfaring med å lære seg norsk i voksen alder, eller erfaringen med at thai er et vanskelig språk å lære. Hun fortsetter med at sønnen er fem år, og dermed bør snakke godt thai, men at dette ikke er tilfellet. Likevel, med utgangspunkt i D3 sine tidligere forklaringer, kan dette handle om identitetsfølelse: sønnen er "norsk", ikke "thai".

#### **4.2.1.4 Hva ser foreldrene på som egne ansvarsområder?**

Når det gjelder hvem foreldrene selv tenker har ansvaret for barnas språklæring, svarer deltaker 1 følgende:

*Det er jo hjemmet egentlig. Vil jeg si. Men skolen og barnehagen har jo stor påvirkning, sånn at ehm vi er jo heldige med barnehagen vår, for vi har flere fra samme morsmål. Så jeg har jo sagt at det er bra hvis de snakker litt morsmålet med ungene, sånn at de får det litt inn i hverdagen der. Men utviklingen til ungene, det er jo en hjelpeinstans på en måte, barnehagen, men jeg tenker det er hjemmet som har hovedansvaret.*

I utsagnet sier D1 at det er hjemmet som har hovedansvaret for barnas språklige utvikling og at barnehage og skole er en hjelpeinstans. Til at barnehagen er en hjelpeinstans, har den likevel stor påvirkning. Dette utdyper D1 med at det er fint at det er fler med samme morsmål, slik at barna kan få inn mer morsmål der også.

Deltaker 2 presiserer at alle som sønnen omgås med i løpet av dagen, har et ansvar for hans språklige utvikling:

*Jeg tenker alle som han omgås med gjennom dagen har ansvar for at han får en god språklæring. Det kan være alle ansatte i barnehagen, ikke bare pedagogene, men også assistentene han snakker med, storfamilien, venner, altså alle som på et eller annet vis kommuniserer med han tenker jeg har et ansvar for å kunne gi han språkutviklingen hans.*

Ovenfor spesifiserer D2 at ansvaret ikke kun er forbeholdt pedagogene i barnehagen, men også andre ansatte, storfamilien og venner. Her gjør hun et skille mellom pedagoger på den ene siden og "alle andre" på den andre siden. Hva hun spesifikt legger i dette, og hvorfor hun presiserer akkurat det, sier hun ingenting om. Hun fortsetter med at det er en forskjell mellom barn som har fulltids plass i barnehagen og deltids plass i barnehagen. Dette begrunner hun med det tidsmessige perspektivet og fagkompetanse:

*De har jo et ekstra ansvar også med utgangspunkt i tiden, men også hvis man ser på den fagkompetansen dem har, tenker jeg de har et ekstra ansvar, i forhold til oss da, som ser dem i kortere tid av dagen.*

I utsagnet peker D2 på det tidsmessige perspektivet når det gjelder språklæring. Hun sier eksplisitt at barnehagen har et ekstra ansvar siden de ser barnet en større andel av dagen, enn henne selv. Dette passer med hennes tidligere beskrivelser om at hverdagene er travle med lite tid til fritidsaktiviteter (se 4.2.1.1 Språklig praksis i hjemmet: *en vanlig hverdag*). D2 er ikke alene om å synes at hverdagene er travle. Hun er likevel den eneste som sier at det tidsmessige perspektivet er av betydning for barnets språkutvikling. På hvilken måte dette er av betydning annet enn barnehagens fagkompetanse, sier hun ingenting om.

Deltaker 3 derimot, presiserer at det er foreldrene som har ansvaret:

*Det er foreldre som har ansvaret. Det er veldig viktig at jeg som kan thai, så må jeg ha ansvar. Også har vi ansvar på norsk, eller mannen min som er norsk. Vi har et prosjekt i familien, der han må øve seg på å lese hver natt. Det er jeg som må lære thai til han. Jeg snakker litt med han om det. Det er veldig viktig at foreldre har ansvar for det.*

I utsagnet sier D3 at hun selv har hovedansvaret for å lære sønnen thai, mens partneren har ansvaret for norsk. Dette begrunner hun med at det er hun som kan thai, og dermed er det hun som har ansvaret. Siden partneren er etnisk norsk, har han ansvaret for språklæringen på norsk. Hun utdyper dette med at det er få i barnehagen som snakker

thai. Hvis ingen bruker språket, settes det heller ikke noe særlig fokus på det. Videre stiller hun spørsmålet om hvor mye tid de ansatte i barnehagen har til å fokusere på språk, uavhengig av barnets morsmål eller andre språk. Kontrastivt sier D2 at det tidsmessige perspektivet gjør at barnehagen har et ekstra ansvar for språklæringen, uten at hun spesifikt sier om dette er norsk eller annet språk.

## 4.2.2 Foreldresamarbeid

Den andre overordnede kategorien jeg presenterer i denne oppgaven er *foreldresamarbeid*. Denne kategorien inneholder informasjon om deltakernes opplevelser av et samarbeid med ansatte i barnehage, BFT, PPT og helsestasjon, om å ivareta og legge til rette for sine barns flerspråklige utvikling.

### 4.2.2.1 Hva slags informasjon får foreldrene om flerspråklig utvikling?

Når det gjelder hva slags informasjon foreldrene hadde fått om flerspråklig utvikling fra ansatte i barnehagen, BFT, PPT og helsestasjon, ga deltakerne varierende svar. Felles for deltakerne var likevel at alle nevnte at de hadde god kommunikasjon med de ansatte i barnehagen, og at de opplevdes som blide, inkluderende og kunnskapsrike. Deltakerne uttrykte også at de, selv om de ikke trengte informasjon om bibliotekets tjenester, opplevde at foreldre med mindre kjennskap til norsk kultur fikk informasjon om dette. De kunne også fortelle at de hadde opplevd at det var en tolk til stede på større møter, men at kommunikasjonen som oftest går fint, da flere voksne har samme morsmål. For å vende tilbake til de 'varierende' svarene, ga D1 følgende svar på hva slags informasjon hun hadde fått fra barnehagen:

*Barnehagen er kjent med at det er veldig mange flerspråklige. Det er nesten fler fra andre kulturer og land enn etnisk norske [...] Det står på hjemmesiden at vi er en flerkulturell barnehage.*

I utsagnet gir D1 uttrykk for at barnehagens hjemmeside inneholder informasjon om flerspråklighet, og at det sånn sett ikke har vært nødvendig med annen informasjon enn dette. Hun utdyper dette med at barna har skåret godt på det meste fra helsestasjonen, og at det sånn sett ikke har vært grunn til bekymring. Hun forteller videre at barnehagen er flinke til å informere foreldre som ikke har samme forståelse eller kjennskap til PPT, men at de ofte havner i et annet dilemma. Som hun forklarer, kan det oppleves skummelt at barnehagen nevner PPT eller BFT, særlig hvis foreldrene ikke har kjennskap til deres agenda.

Deltaker 2 ga uttrykk for at hun hadde fått tydelig informasjon om språkbruk allerede før sønnen hadde startet i barnehagen:

*Det vi fikk informasjon om, det var at vi skulle passe på at det var norsk i barnehagen, og morsmål hjemme. Det ble helt klart gitt uttrykk for at barnehagen har ansvaret for norskopplæringen. På første møte ble det sagt, på det bli-kjent-møte der. Det var jo det møtet man hadde før ungen begynte i barnehagen.*



Med dette uttrykker D2 at ansatte i barnehagen har vært tydelige på at foreldrene skal snakke morsmål med barnet, og at de har fokus på norsk i barnehagen. Kontrastivt forteller D1 at det er fint at det er flere med samme morsmål, i denne sammenheng tyrkisk-kurdisk, for da kan barnehagen bistå med morsmålsopplæringen også. Dette er interessant med tanke på at både D1 og D2 har barn i samme barnehage, uten at jeg nødvendigvis har informasjon om at barna tilhører samme avdeling.

D2 forteller videre at de ansatte i barnehagen vier en del av hvert fellesmøte til å snakke om språkprosjektene sine. Som deltakeren selv utdyper, er dette et satsningsområde fordi det generelt er dårlig norskferdigheter i barnehagen. Når det gjelder hva slags informasjon hun har fått fra de andre institusjonene, forteller hun at disse presenterer seg årlig på høstmøtet, men at de ellers ikke er så synlige.

D3 forteller også at hun og de ansatte snakker om språkutvikling under foreldresamtaler, men at de fokuserer på generell språkutvikling. Som deltakeren forteller, får hun informasjon om at sønnen er sosial, og at det ikke er grunn til bekymring. Når det gjelder informasjon om den flerspråklige utviklingen derimot, forteller deltakeren at hun ikke får noe informasjon om flerspråklig utvikling, og at hun får lite informasjon om språkstimulering på thai. Som hun selv påpeker, har dette kanskje årsak i at:

*Kanskje de tenker at gutten min er norsk, og sånn sett er det ikke fokus på det. Men for eksempel er ikke gutten min så vanskelig i barnehagen, de tenker kanskje ikke på at han har mor fra Thailand. De gir ingen informasjon om, eller sier noe om stimulering på thai språk. Jeg tror ikke det er noe informasjon.*

D3 følger dette opp med at hun har god kjennskap til bibliotekets tjenester, og finner bøker selv.

## 5 Diskusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan flerkulturelle foreldre opplever informasjonsgiving om hvordan de kan styrke sine barns flerspråklige ferdigheter fra ulike institusjoner slik som barnehage, PPT, BFT og helsestasjon. Jeg har intervjuet tre foreldre med barn i norske barnehager innenfor områdene Saupstad/Kolstad/Huseby for å få innsikt i denne informasjonen.

I dette kapitlet diskuterer jeg de overordnede funnene i analysen, og ser disse i sammenheng med eksisterende forskning som ble presentert i kapittel 1 og 2. Formålet med diskusjonen er å belyse de innledende forskningsspørsmålene:

- *Hvordan opplever flerkulturelle foreldre informasjonsgiving om hvordan de kan styrke sine barns flerspråklige ferdigheter?*
- *Hva slags kunnskap har disse foreldrene om flerspråklig utvikling?*

Kapitlet avsluttes med en oppsummering, avsluttende refleksjon, og til slutt noen tanker om videre forskning.

### 5.1 Foreldresamarbeid

#### 5.1.1 Hva slags informasjon får foreldrene om flerspråklig utvikling?

Når det gjelder spørsmålet om hvordan foreldrene opplever informasjonsgiving om hvordan de kan styrke sine barns flerspråklige ferdigheter, blir det tydelig at foreldrene ikke har fått noe særlig informasjon om dette. Dette er overraskende med tanke på at foreldrene, med unntak av en, tilhører en barnehage der språk tydelig er et av satsningsområdene (se 3.2.1.1. Inklusjonskriterier). Barnehagen jeg i utgangspunktet forsøkte å rekruttere deltakere fra, deltar i språkprosjektet *bedre språk*, som springer ut fra Trondheim kommune sin tidligere deltakelse i prosjekter i skoler med mer enn 25% minoritetsspråklige elever. Selv om en av foreldrene tilhører en annen barnehage, tilhører hun fortsatt en barnehage innenfor Saupstad/Kolstad/Huseby. Sånn sett er barnehagen trolig ikke ukjent med språkprosjektet *bedre språk*, da dette er et samarbeidsprosjekt mellom barnehager og skoler i disse områdene.

Informasjonen foreldrene hadde fått var noe varierende, særlig for de to som tilhører samme barnehage. Mens deltaker 1 uttrykte at det var fint at flere av de ansatte hadde samme morsmål slik at barna kunne få inn morsmål der også, uttrykte deltaker 2 at barnehagen hadde vært tydelige på at det skulle være norsk i barnehagen, og at foreldrene skulle prate morsmål hjemme. Deltaker 2 følger dette opp med at barnehagen vier en del av hvert fellesmøte til å snakke om språkprosjektene sine, fordi det generelt er dårlig norskferdigheter i barnehagen. Uten kjennskap til om foreldrene tilhører samme avdeling eller ikke, er det interessant at de får så ulike beskjeder fra de ansatte. Ifølge barnehagens rammeplan (2017a) skal personalet i barnehagen fremme flerspråklige barns morsmål. Er dette kun forbeholdt synliggjøringen av ulike kulturer og språklige bakgrunner, eller gjelder

det å bruke ansattes språkkunnskaper som ressurs for språkutviklingen generelt? Selv om det er krav om tilstrekkelige norskferdigheter for å bli ansatt i barnehage (Opplæringsloven, 1998, § 14A-1), finnes det fortsatt unntak fra regelverket (se 2.2. Barnehagen som språkarena). Her kan en stille spørsmål ved hvor rikt og variert ordforråd barna i barnehagen faktisk hører, uavhengig av om dette er morsmålstalende input eller norsk. Mengden og kvaliteten på språk barn mottar eller typisk hører, *morsmålstalende input*, er tross alt den viktigste kilden til et rikt og variert ordforråd (Vulchanova & Vulchanov, 2021).

Deltakerne gir uttrykk for at de ikke har behov for informasjon om språkstimulerende aktiviteter fra ansatte i barnehagen, da de har godt kjennskap til språklige arenaer i nærområdet. Blant annet beskriver deltaker 1 at barnehagen er kjent med at det er mange flerspråklige, og at barnehagens nettside inneholder informasjon om dette. Med dette virker det som at deltakeren selv finner den informasjonen hun trenger, uten at hun trenger å få den formidlet fra de ansatte. Hun fortsetter med at barna har skåret godt på det meste fra helsestasjonen, og at det sånn sett ikke har vært grunn til bekymring. Det samme formidler deltaker 3 i beskrivelsene om at sønnen er sosial, og at han har gode norskkunnskaper. Hun presiserer likevel at foreldresamtalene inneholder samtaler om språkutvikling, men at de fokuserer på generell språkutvikling. Utsagnene gir et interessant perspektiv på informasjonsformidlingen mellom foreldrene og de ansatte i barnehagen. Kan det tenkes at denne type informasjon antyder at det er noe galt med språkutviklingen? Eller, som deltaker 3 presiserer, handler det om at de ansatte tenker at barnet er "norsk"?

Innledningsvis beskrev jeg en modell som visualiserer logopedens arbeidsområder som en pyramide. Modellen, fremstilt av Ebbels et al. (2019), belyser hvordan logopeden kan arbeide forebyggende ved de nederste trinnene, eller mer spisset og individualisert ved det øverste trinnet. Selv om deltakerne presiserer at de ikke trenger informasjon om f.eks. bibliotekets tjenester, forteller de at de opplever at foreldre med mindre kjennskap til norsk kultur får informasjon om dette, og at de har opplevd tolk tilstede på større møter. Denne informasjonen fremmer at barnehagen veileder og arbeider forebyggende, særlig for foreldre med mindre kjennskap til miljøet eller som ikke snakker majoritetsspråket norsk. Dette er positivt med tanke på at barn som lærer majoritetsspråket norsk, med annet morsmål eller familiespråk hjemme, er mer sårbare dersom språklæringsbetingelsene barnehagen tilbyr ikke er tilfredsstillende (Grøver, 2019). På den andre siden gir denne informasjonen inntrykk av at ansatte ikke gir informasjon om hvordan de kan styrke flerspråklige ferdigheter for foreldre som virker å ha kjennskap til miljøet og som snakker norsk. Her kan en igjen stille spørsmål ved hvor mye ansatte i barnehagen skal legge seg opp i foreldrenes språklige praksis i hjemmet. Dette kan utgjøre en bjørnetjeneste for barnet, når ansatte i barnehagen ikke vet med sikkerhet hvordan den språklige praksisen er hjemme.

## 5.2 Språklig praksis

### 5.2.1 Språklig praksis i hjemmet

I analysen beskriver foreldrene hverdagene som hektiske. Til tross for dette nevner deltakerne likevel flere språkstimulerende aktiviteter som har sentral plass i hverdagen.

Deltakerne nevner både lesing, hverdagslige samtaler, morsmålstalende input enten fra TV eller fra nær familie, og deltakelse på ulike sosiale arenaer, som viktige komponenter i deres hverdag. Deltakerne ser ut til å være særlig opptatte av fordelene lesing har for barn i tidlig alder, og forteller at lesestund er en aktivitet som prioriteres hver dag. Dette støttes av forskning. Ulike studier viser til sammenheng mellom barns erfaringer med lesing, bøker og barns språklige og senere skriftspråklige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Et miljø for lesing i hjemmet, som beskrevet tidligere, ser ut til å være tett koblet til barnas relative språkbruk og familiens demografiske faktorer, som igjen gir frempek på unge flerspråklige barns ordforrådsferdigheter både i første- og i andrespråket i positiv retning (Rydland & Grøver, 2021). Med tanke på at foreldrene i denne oppgaven har utdanning på mastergradsnivå og beskriver flere språkstimulerende aktiviteter som har en sentral plass i hverdagen, tilhører dermed disse foreldrene demografien der deres barn har gode språklige forutsetninger.

### *Lesing, men på hvilket språk?*

Når det gjelder spørsmålet om hvilket språk deltakerne leser for barna på, var svarene noe varierende. Ingen nevner spesifikt at tilgang til morsmålstalende bøker er et problem, men en deltaker nevner at dette er årsaken til at familien stort sett forholder seg til norske bøker. Mens deltaker 1 forteller at familien leser mest norske bøker, forteller deltaker 2 at sønnen abonnerer på et tyrkisk magasin, og at de leser tyrkisk og norsk annenhver dag. Deltaker 3 derimot, forteller om en eventyrbok på både thai og engelsk med en snakkende penn. Når sønnen fører pennen over den trykte skriften, leser den opp det står skrevet, enten på thai eller engelsk. Deltaker 3 forteller at boka er illustrerende, men at hun skulle ønske boka var på norsk og thai istedenfor. Dette underbygger den tidligere beskrivelsen om at selv om det norske markedet ønsker seg parallellspråklige bøker, at det er lite penger å tjene på dette markedet (Klungland, 2022). Ved at barna kan lese eventyr på flere språk samtidig, utvikler de kunnskap om og forståelse av språk, hvordan språk er, ser ut og oppfører seg (Uri & Ørjasæter, 2020). Siden foreldrene uttrykker interesse for fordelene lesing gir i ung alder, ville det vært interessant å undersøke om de faktisk ville ha benyttet seg av slike bøker hvis de var mer tilgjengelige. Dersom disse bøkene er dyre, blir dette også et spørsmål om økonomi og ressurser. Dette er imidlertid utenfor denne oppgavens omfang.

### *Hva anser foreldrene som egne ansvarsområder?*

Med tanke på hvem foreldrene selv tenker har ansvaret for barnas språklige utvikling, ga foreldrene uttrykk for at det er hjemmet som har hovedansvaret. Deltakerne uttrykker likevel at barnehagen har en stor påvirkning. Blant annet forteller deltaker 2 at barnehagen, særlig med tanke på den faglige kompetansen, har et ekstra ansvar. Hun fortsetter med at dette også gjelder det tidsmessige perspektivet i løpet av en dag, da det er ansatte i barnehagen som ser barna mest. Med tanke på at barn med fulltids plass i barnehagen har avtalt plass på 41 timer i barnehagen hver uke, peker hun på noe interessant. Barnehagen er regulert og skal følge rammeplanen og dens veileder. Hjemmet derimot, inneholder ingen regler om at foreldrene skal være lydhøre i kommunikasjon med barnet, være språklige forbilder og fange opp om deres barn strever med språket, for å nevne noen eksempler. Hvis barna har avtalt tid på 41 timer i barnehagen hver uke, er det

lite tvil om at barnehagen er en viktig kilde til språklig eksponering, en språkarena, som omtalt i kapittel 2 (se 2.2. Barnehagen som språkarena).

Som en fortsettelse på denne diskusjonen, forteller deltaker 2 at kunnskapsargumentet (nevnt ovenfor) ikke kun gjelder pedagogene i barnehagen, men alle sønnen omgås med i løpet av en dag. Dette utdyper deltakeren med at det finnes andre ansatte i barnehagen enn pedagoger, og fremmer blant annet assistentenes rolle. Da er det interessant at nær en tredjedel av de som arbeider direkte med barna ikke har høyere utdanning eller fagarbeiderutdanning (Utanningsdirektoratet, 2022). Kontrastivt stiller deltaker 3 spørsmål ved hvor mye tid de ansatte i barnehagen har til å fokusere på språk i løpet av barnehagedagen. Relevant til dette er at antallet ansatte i barnehagen minker, desto større barna blir. Dette kan begrunnes med at det står skrevet i barnehageloven (2005, § 26) det skal være minimum en ansatt per tredje barn når barna er under tre år (småbarnsavdeling), og minst en ansatt per sjette barn når barna er over tre år (storbarnsavdeling). Deltakeren har trolig et poeng her: Hvis ikke barnehagene er godt bemannet, hvor mye klarer én ansatt per sjette barn å sette i gang en språkstimulerende aktivitet som favner interessene til alle?

#### *Kommunikasjon med kjernefamilie er av stor verdi*

I intervjuene uttrykker deltakerne samlet et sterkt ønske om at barna skal kunne kommunisere med familie som ikke snakker norsk, og at dette er av stor verdi både for barna og familien. De beskriver dette nærmest som et kappløp mot tiden, da de er kjent med at barns språklæringsevne er tidsbegrenset. Dette underbygger at deltakerne er kjent med den kritiske-sensitive perioden for språklæring, selv om de ikke bruker denne eksakte betegnelsen. Selv om ingen av deltakerne eksplisitt sier at morsmålstalende input er den sterkeste indikatoren til et rikt og variert ordforråd (Vulchanova & Vulchanov, 2021), forteller de at de er opptatte av at barna skal kunne høre språk fra autentiske talere fra tidlig barndom. Dette støttes særlig i beskrivelsene om at deltaker 2 forteller at sønnen har penere tyrkisk dialekt enn henne selv, som hun mener har årsak i at han ser på tyrkisk TV med morsmålstalende tyrkiske personer hver dag: «vi er jo ikke tyrkere egentlig, vi er kurdere». Dette ga videre et spennende perspektiv, særlig med tanke på at to av foreldrene er født og oppvokst i Norge. Mens deltaker 1 og 2 peker på språklig tilførsel i tidlig barndom som den viktigste indikatoren på vellykket språklæring, peker deltaker 3 på miljømessige faktorer.

Deltaker 1 uttrykte at hun var bevisst i språkbruken før barna begynte i barnehagen, og at hun kun brukte morsmålet hjemme frem til da. Dette begrunner hun med at et godt morsmål i bunn danner grunnlaget for å lære seg språk raskere i ettertid. Deltaker 2 gir lignende synspunkt i beskrivelsene hun gir om språkbruken hjemme: det er tyrkisk og kurdisk hjemme, norsk i barnehagen. Dette har hun tross alt også fått beskjed om fra personalet i barnehagen. Disse formuleringene gir samlet et interessant innblikk i hva deltakerne legger i begrepet *morsmål*. Det ser ut til at deltakerne bruker begrepet synonymt med de "eldre" betegnelse: første- og andrespråk (se 1.5. Begrepsavklaringer). Dette kan begrunnes med at foreldrene peker på innlæringsrekkefølge og språklig tilførsel barn får på ett språk, som pekepinn på deres videre språklige forutsetninger. Dette står delvis i kontrast til disse deltakernes beskrivelser om den aksepterte vekslingen mellom språk. Relevant i denne beskrivelsen er begrepet *transspråklighet*, som sier noe om måten flerspråklige barn dynamisk bruker repertoaret av språklige trekk fra ulike språk de har erfaringer med (Grøver, 2019). Et

relevant spørsmål til dette, er hvorfor foreldrene er så opptatte av at barna har gode morsmålsferdigheter i bunn, særlig med tanke på at barna er født og oppvokst i Norge. Det virker som at foreldrene ikke tenker på barna som simultant flerspråklige (lærer to språk parallelt fra tidlig barndom), men heller som suksessivt flerspråklige (lærer ett språk først, før de blir eksponert for et annet). Det er med andre ord plass til mer enn ett språk i barndommen, særlig når disse barna er vokst opp i et samfunn der omgivelsene og majoritetsspråket er norsk.

Til forskjell fra deltaker 1 og 2, fremmer deltaker 3 miljøets betydning for en vellykket språklæring. I likhet med de andre deltakerne, poengterer hun også at barn lærer språk raskere enn voksne, og bruker seg selv som et eksempel på dette. Forskjellen ligger i at deltakeren forteller at hun ikke kan gjøre opp for at miljøet den yngste sønnen vokser opp i er norsk. Mens deltaker 2 sier at hun vurderer det som viktig å prate mye med barnet sitt fordi barn lærer språk ved å høre språk, ser ikke dette ut til å ha særlig stor påvirkning på deltaker 3 sin yngste sønn, eller i det minste på hans ekspressive ordforråd på thai. Deltaker 3 sier gjentatte ganger at hun snakker thai med sønnen, men uansett hvor enkle eller dagligdagse samtalene er, snakker ikke sønnen thai tilbake. Det virker som at deltaker 3 ikke skiller mellom første- og andrespråk på samme måte som deltaker 1 og 2, men gir svar som i større grad ligner den innledende beskrivelsen av hva et familiespråk innebærer (se 1.5. Begrepsavklaringer). Dette begrunnes med at deltakeren karakteriserer seg selv som thai med thai som morsmål, og at hun karakteriserer den yngste sønnen som norsk med norsk som morsmål. I motsetning til de andre deltakerne, sier hun at sønnens "norske" identitet, da han er født og oppvokst i Norge med etnisk norsk far, trolig er årsaken til at han velger å snakke norsk framfor thai. Da er det interessant at både deltaker 1 og 2 fremmer seg selv som utenfor den norske kulturen «Vi prøver å ta til oss den norske kulturen og», sier deltaker 1. Men er ikke hun som er født og oppvokst i Norge også norsk?

Deltaker 1 sier eksplisitt at hun er bedre etablert enn sine foreldre, og karakteriserer seg selv som "den andre generasjonen". Hun sier selv at hennes egen familie har bedre kjennskap til det norske miljøet, og at de prøver å ta til seg den norske kulturen også. Her bruker deltakeren, bevisst eller ubevisst, de eldre termene første- og andregenerasjonsinnvandrere, framfor de nyere termene innvandrere og norskfødt med innvandrereforeldre (se 1.5. Begrepsavklaringer). Utsagnet om at deltakeren prøver å ta til seg norsk kultur også, antyder at hun trolig først og fremst ikke vurderer seg selv som norsk. Her kan en stille spørsmål ved hvorvidt deltakeren anser seg selv og sin partner som norskfødt med innvandrereforeldre. Eller karakteriserer hun seg selv som kulturen foreldrene tilhører, og hun som følge av dette også er deltaker av? Språket er ikke desto mindre en identitetsmarkør; språket som uttrykkes og måten man bruker språket på kan avsløre sider ved oss selv, slik som tilhørighet til en bestemt kultur eller sosial gruppe, eller muligens hvem vi ønsker å være som person (Hårstad et al., 2021).

Relevant til forståelsen om språklig identitet, er hvordan dette uttrykkes for deltakernes barn. Både deltaker 1 og 2 uttrykte at de var bevisste i bruken av språket, hvor deltaker 1 presiserte at hun kun brukte morsmålet frem til barna begynte i barnehagen. Det er interessant at foreldrene vurderer seg selv som flerspråklige og flerkulturelle, men ikke nevner noe om deres egen beherskelse av sitt eget morsmål eller familiespråk. Deres situasjon ligner den innledende beskrivelsen av begrepet arvespråktalere (se 1.5. Begrepsavklaringer). Dette kan begrunnes med at deltakerne er født og oppvokst i et samfunn, hvor familiespråket eller familiespråkene ikke dominerer samfunnet ellers. Uten å gå for mye i dybden, da prosjektet ikke har bidratt med kunnskap om akkurat dette, har arvespråktalere til felles at de har oppnådd delvis beherskelse av familiespråket.

Beherskelsen er imidlertid mindre enn morsmålsnivået av den generasjonen (foreldre, besteforeldre) og jevnaldrende, som har lært familiespråket i omgivelser der språket dominerte samfunnet (Montrul, 2010). Arvespråktalerne blir dermed et spesielt tilfelle av flerspråklighet, hvor familiespråket ofte er det svakeste språket (Montrul, 2010). Dette er interessant med tanke på at deltakernes barn er den "tredje" generasjonen. Her kan man stille spørsmål ved hvor rikt og variert ordforrådet på familiespråket egentlig er. Og særlig hvorfor deltakerne er så opptatte av gode morsmålsferdigheter i bunn. En mulig årsak til dette kan være oppfatningen at det kun er plass til ett morsmål, og at dette språket danner grunnlaget for videre språklige ferdigheter. En annen mulig årsak kan være foreldrenes motivasjon til at barna skal mestre familiespråket, da det skjer mest i barns språklige utvikling i barndommen.

### *Flere språk fører til forvirring?*

En av de største bekymringene foreldre har når det gjelder å oppdra barn i et flerspråklig hjem, er at det vil forårsake språklig forvirring og at flerspråklige barn har sen språkutvikling (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). Imidlertid har dette lite støtte i forskning (se Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013 for en videre utgreiing). Selv om jeg ikke aktivt har søkt å belyse dette i denne oppgaven, er det interessant at deltaker 2 forteller at sønnen var litt forvirret i starten, men at hun ikke var bekymret siden flerspråklige barn ofte er senere i språkutviklingen. I en fremtidig studie kunne det vært interessant å undersøke om dette er en utbredt oppfatning blant flerkulturelle foreldre, og om de to andre deltakerne hadde sagt noe lignende dersom de hadde fått spørsmålet om dette. Et slikt prosjekt kan bygge videre på kunnskapen denne oppgaven har bidratt med.

## 5.3 Oppsummering og avsluttende refleksjon

I denne oppgaven har jeg intervjuet tre flerkulturelle foreldre med barn i norske barnehager, og beskrevet deres subjektive opplevelser knyttet til deres barns språklige læring. Jeg har spurt foreldrene om deres språklige praksis i hjemmet, og om hvordan de samarbeider med ansatte i ulike institusjoner (f.eks. barnehage, PPT, BFT og helsestasjon) i å legge til rette for gode språklige ferdigheter for sine flerspråklige barn. Siden foreldrene er koblingen mellom de ulike institusjonene og hjemmet, har dette prosjektet bidratt med kunnskap som kan støtte kompetanseheving og logopeder i å jobbe forebyggende. Mens to av foreldrene er født og oppvokst i Norge, er den tredje deltakeren født og oppvokst i Thailand, og flyttet til Norge i 2011. Resultatene fra studien kan på denne måten ikke generaliseres, men gir likevel innsikt i hvordan vanlige foreldre opplever en hverdag med flere språk enn kun det norske. Dette er trolig en hverdag flere kjenner seg igjen i, spesielt med tanke på at Norge er, og stadig blir, mer flerkulturelt i tiden som kommer.

Imidlertid må det nevnes at datagrunnlaget i denne oppgaven er noe skjevt med tanke på deltakernes demografiske bakgrunn (sosioøkonomisk bakgrunn, utdanningsnivå, etnisitet, innvandringsbakgrunn, alder med tanke på eksponering for språk). Deltakerne har utdanning på mastergradsnivå og de demonstrerer betydelig innsikt om språkstimulerende aktiviteter, og forteller at flere av disse har en sentral plass i hverdagen. Foreldrene forteller også selv at de kjenner miljøet godt og benytter seg av diverse fritidstilbud og bibliotekets tjenester. Selv om deltakerne forteller at de opplever at foreldre som ikke

snakker norsk og har kjennskap til slike tjenester, får denne informasjonen fra ansatte i barnehagen, har det ikke vært mulig å bekrefte at dette er tilfellet i denne oppgaven. Deltakerne fremstår dermed som ressurssterke, også med tanke på at de behersker norsk. Dette kan også være årsaken til at disse foreldrene ikke får noe særlig informasjon om å støtte barnas flerspråklige ferdigheter. Det er likevel lite sannsynlig at alle flerkulturelle foreldre tilhører denne gruppen, og at alle flerkulturelle foreldre behersker norsk, og har kjennskap til miljøet i like stor grad. Det ville derfor vært interessant å undersøke hva slags erfaringer foreldre uten stor kjennskap til språket og miljøet har. I tillegg vil det være interessant med en lignende studie som er mer kjønnsdelt, med tanke på at det kun er intervjuet kvinner i denne oppgaven.

En annen begrensing som også må nevnes, er min egen rolle som forsker, som jeg var inne på i kapittel 3 (3.3. Forskerposisjon og metoderefleksjon). Jeg har planlagt, gjennomført, fortolket og presentert materialet i denne oppgaven. Selv om jeg har forsøkt å gjengi materialet på en objektiv måte, kan jeg likevel ha utelatt detaljer som for andre ville ha fremstått som viktige. Samtidig kan mine egne holdninger og synspunkter ha hatt en innvirkning på materialet. Imidlertid er et relevant spørsmål innenfor kvalitative metoder, hvorvidt denne metoden i det hele tatt kan være objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Evne til å reflektere over egen rolle som forsker, det Maxwell (2013) beskriver som *bias*, og Tracy (2010) beskriver som *selvrefleksivitet*, er derfor helt essensielt for forskningsprosjektets transparens, altså hvor nøyaktig beskrivelsene av studiens fremgangsmåte er.

Resultatene viser at foreldrene demonstrerer betydelig kunnskap om flerspråklig utvikling. Det kommer imidlertid frem at deltakerne ikke har fått noe særlig informasjon fra institusjonene som er nevnt innledningsvis. Likevel er det interessant at foreldrene gir uttrykk for at de ikke trenger noen informasjon om flerspråklig utvikling. De sier selv at deres barn har gode norskspråklige ferdigheter og at de skårer bra på tester fra helsestasjonen. Hva slags informasjon trenger de egentlig da? Et relevant spørsmål til dette er hvorvidt staten bør legge seg opp i familiers privatliv, og hvem som eventuelt bør få informasjon. Er den bakenforliggende betydningen at barna strever, eller kan informasjon om språkutvikling utveksles uavhengig? Hva er egentlig praksisen, og hvorfor kan ikke alle få samme grunnleggende informasjon? Jeg vil derfor argumentere for at innholdet i denne oppgaven kan bidra inn mot forebyggende intervensjon, presentert som nederste trinn i Ebbels et al. (2019) sin modell for logopedens mange arbeidsoppgaver.

I oppgaven har jeg forsøkt å fremme at barn kan ha flere morsmål og familiespråk. Likevel trenger ikke morsmålet være familiespråket, da et hjem kan inneholde flere generasjoner av foreldre eller mennesker med ulik språklig bakgrunn. Et morsmål refererer ofte til barnets første innlærte språk, men siden barn ofte benytter et førstespråk hjemme og et andrespråk på skolen, sier ikke begrepet noe om rekkefølgen, men snarere situasjonen (Grøver, 2019). *Transspråklighet* og *arvespråk*, er derfor beskrivende begreper på den mangfoldige språklige situasjonen som forekommer i mange hjem i dagens Norge. Det er derfor interessant at deltakerne ikke har fått noen informasjon om dette, særlig med tanke på at flertallet av foreldrene er født og oppvokst i Norge, og deres partnere (med unntak av en) deler "samme" språklige bakgrunn.

Basert på funnene og analysen i denne oppgaven er det flere aspekter som er relevante innenfor logopedisk virke som bør utforskes videre. Blant annet kan en videreføring av kunnskapen dette prosjektet bidrar med være en effektstudie av to barnehager, der den ene barnehagen får informasjon om flerspråklig utvikling og begreper knyttet til dette,



mens den andre barnehagen fungerer som en kontrollgruppe, og opererer slik de vanligvis gjør med sin praksis når det gjelder informasjonsgiving. Disse barnehagene kan følges opp over en tidsperiode, slik at man kan sammenligne barnas språkutvikling gjennom barnehageårene. Det ville også vært interessant å se om iverksatte tiltak ville gitt positiv utvikling på barnas flerspråklige ferdigheter, uavhengig av om barna er i risikogruppe eller ikke for å streve med språket. I tillegg ville det vært spennende å se hvilken kunnskap ansatte i barnehagen har om de ulike "innlysende" begrepene, slik som *morsmål* og *flerspråklighet*, og termer som er mindre innlysende, slik som *transspråklighet* og *arvespråktalere*. Det logopediske fagfeltet kan også dra nytte av mer empirisk forskning som gir større innsikt i flerspråklig læring og utvikling gjennom samtaleanalyse av samtalene slik de faktisk forløper i verdenslivet, eller observasjonsstudier. Dette kan gi økt forståelse om det foreldrene beskriver og om hvordan det faktisk skjer i hjemmet. Konklusjonen må derfor være følgende: det trengs mer informasjon, både for foreldre og ansatte i barnehagen om ulike begreper knyttet til språkutvikling, og det trengs mer forskning omhandlende flerspråklighet i et stadig mer mangfoldig Norge.

# Referanseliste

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/pro/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (Bd. 2, s. 57-71). American Psychological Association.
- Bugge, H. B. (2020, 15. mars). *Parallellspråklige bøker lar mangfoldet få skinne*.  
<https://periskop.no/parallellspraklige-boker-lar-mangfoldet-fa-skinne/>
- Byers-Heinlein, K. & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95-112.  
<https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E. & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders* 54(1), 3-19.  
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Enfield, N. J. (2010). *Human sociality at the heart of language*. Radboud Universiteit Nijmegen.  
[https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_388895\\_8/component/file\\_388894/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_388895_8/component/file_388894/content)
- Evans, N. & Levinson, S. C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(5), 429-448. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999094X>
- Frønes, I., Alghasi, S. & Fangen, K. (2006). *Mellom to kulturer*. Gyldendal Akademisk.
- García, O. & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. I O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Red.), *Bilingual and Multilingual Education* (s. 117-130). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)
- Gjems, L. (2011a). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011b). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 12-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. I F. Grosjean & P. Li (Red.), *The psycholinguistics of bilingualism* (s. 5-25). Wiley-Blackwell.
- Grøver, V. (2019). *Å lære språk i barnehagen: Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grøver, V., Lawrence, J. & Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 234-250.  
<https://doi.org/10.1177/1367006916666389>
- Gujord, A. K. H. (2021, 21. februar). *Ja til morsmål! Kva feirar me eigentleg 21. februar kvart år? Kva er i det heile morsmål?* Universitetet i Bergen.  
<https://www.uib.no/en/rg/multilingual/143072/ja-til-morsmal>

- Hasan, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (s. 112-126). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch9>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica*, 8(2). <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Hoff, E. & Place, S. (2011). Properties of dual language exposure that Influence two-year-olds' bilingual Proficiency. *Child Dev*, 82(6), 1834-1849. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>
- Haaland-Johansen, L. (2007). Evidensbasert praksis - av interesse for norsk logopedi? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 2. [https://www.researchgate.net/publication/260708487\\_Evidensbasert\\_praksis\\_-\\_av\\_interesse\\_for\\_norsk\\_logopedi](https://www.researchgate.net/publication/260708487_Evidensbasert_praksis_-_av_interesse_for_norsk_logopedi)
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klungland, I. T. (2022, 17. november). *Tospråklige bøker: Større enn summen av delene*. <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/tospråklige-boker-storre-enn-summen-av-delene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=4>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbc630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg., Bd. 41). Sage.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Cambridge University Press*, 30, 3-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0267190510000103>
- Müller, N. & Damico, J. S. (2002). A transcription toolkit: Theoretical and clinical considerations. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(5), 299-316. <https://doi.org/10.1080/02699200210135901>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (2012). *Sammen om språk*. <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/02-skoler/skoler-p-a/saupstad-skole-og-ressurscenter/sammen-om-sprak.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Næss, Å. (2019). *Global grammatikk: Språktypologi for språklærere* (2. utg.). Gyldendal.
- Ofstad, G. H. (2021). *Den lærerike hverdagssamtalen i barnehagen* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. Lovdata. <https://lovdata.no/pro/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., LaMantia, A.-S., White, L. E., Mooney, R. D. & Platt, M. L. (2018). *Neuroscience* (5. utg.). Sinauer Associates.
- Rydland, V. & Grøver, V. (2021). Language use, home literacy environment, and demography: Predicting vocabulary skills among diverse young dual language learners in Norway. *Journal of Child Language*, 48(4), 717-736.  
<https://doi.org/10.1017/S0305000920000495>
- Stabell, C. (2017, 14. september). *Barnehagedekning før og nå*. Statistisk sentralbyrå (SSB). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2022, 5. juli). *Nasjonale befolkningsframskrivninger*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2023a, 1. mars). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2023b, 6. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2015). *Begrepslæring- en strukturert undervisningsmodell: En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker* (4. utg.). Statped.
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken* (S. E. Torhell, Overs.). Studentlitteratur.
- Torkildsen, J. v. K. & Morken, F. (2021). Språkutvikling. I *Nevrokognitiv utviklingspsykologi* (s. 56-85). Gyldendal.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-849.  
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trondheim kommune. (2023, 27 januar). *Bedre språk*. [https://www.trondheim.kommune.no/bedresprak/#bakgrunn\\_for\\_prosjektet](https://www.trondheim.kommune.no/bedresprak/#bakgrunn_for_prosjektet)
- Uri, H. & Ørjasæter, K. (2020, 12. april). *Så enkelt, så viktig. Behovet for flerspråklig barnelitteratur*. <https://barnebokinstituttet.no/ytring/sa-enkelt-sa-viktig-behovet-for-flerspraklig-barnelitteratur/>
- Utanningsdirektoratet. (2022, 17. februar). *Fakta om barnehager 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/tall-om-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/#>
- Vulchanova, M. & Vulchanov, V. (2021). Language development in typically developing children and children with developmental deficits: A concise qualitative review. *Известия на Института за български език „Проф. Любомир Андрейчин“*, 257-273. <https://doi.org/10.7546/PIBL.XXXIV.21.10>
- Vulchanova, M., Vulchanov, V., Sarzhanova, D. & Eshuis, H. (2012). The role of input in early bilingual lexical development. *Lingue e Linguaggio*, 11(2), 181-198.  
<https://doi.org/10.1418/38785>
- Vulchanova, M., Åfarli, T. A., Asbjørnsen, M. & Vulchanov, V. (2015). Flerspråklighet i Norge: En eksperimentell språkprosesseringsstudie. I *Rom for språk* (s. 145-170).

Zaidi, R. (2020). Dual-language books: Enhancing engagement and language awareness.  
*Journal of Literacy Research*, 52(3), 269-292.  
<https://doi.org/10.1177/1086296X20939559>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Spørreskjema

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Vurdering av behandling av personopplysninger

## Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide

Forskningsspørsmål Tematisk gruppering av spørsmål	Intervjuspørsmål	
	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p>Først generell informasjon/oppvarming</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Introduksjon av meg selv og masterprosjektet</li><li>- Informasjon om gjennomføring av intervju og deltakerens rettigheter.</li><li>- At det ikke er noen rette og gale svar. Jeg er interessert i dine opplevelser.</li></ul>	Kan du fortelle meg litt om deg selv?	Navn, alder, yrke, interesser, m.m.  Hva med familie?
Innledende spørsmål til oppgavens hovedtema	Hva innebærer en helt vanlig dag for deg og din familie?	Er det noen aktiviteter dere typisk gjør?  Møter dere andre familiemedlemmer eller venner?  Hva gjør dere sammen?
Forskningsspørsmål Tematisk gruppering av spørsmål	Intervjuspørsmål	
	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p>TEMA 1 Basisforståelse og grunnleggende kunnskap</p> <p>Foreldrenes språklige bakgrunn og deres forståelse av ulike begreper.</p>	<p>Fortell litt om hva du tenker om begrepet flerspråklighet.</p> <p>Hva betyr det at ditt barn vokser opp flerspråklig?</p> <p>Hva synes du er viktig i barns språkutvikling?</p>	<p>Veksler dere mellom flere språk i din familie?</p> <p>Hvordan/når skjer vekslingen?</p>

	Hva mener du kjennetegner en god språklig utvikling?	Lærer barn språk helt av seg selv, eller avhenger det av omgivelsene?  Kan du nevne noen aktiviteter, f.eks. noen fra spørreskjemaet, som du praktiserer hjemme?  Lytte til radio/se på tv, lese bøker, surfe på nett, idrett, historiefortelling, deltakelse på sosiale arrangementer, tilbringe tid med familie
Forskningsspørsmål Tematisk gruppering av spørsmål	Intervju spørsmål	
	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
TEMA 2 Ansvarsområder - Hva ser foreldrene på som eget ansvar når det gjelder flerspråklig utvikling? - Hva ser foreldrene på som institusjoners ansvar?	Ditt barn møter ulike mennesker med ulike språk i hverdagen.  Hvem mener du har ansvar for barnets språkutvikling/læring? Både på morsmål og/ eller på norsk?  Synes du det er viktig at barnehagen synliggjør barnas språklige bakgrunn? (annet språk enn norsk).	Her vil jeg igjen påpeke at det ikke finnes rette eller gale svar.  Er det deg og din familie? Barnehagen? Begge? Kan du fortelle mer om dette?  I så fall, hvorfor?
Forskningsspørsmål Tematisk gruppering av spørsmål	Intervju spørsmål	
	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
TEMA 3 Hvordan opplever foreldrene informasjonsgivingen de får fra kommunale tjenester?  - F.eks. får foreldrene informasjon om at de kan benytte seg av bibliotekets tjenester?	Når barnet ditt begynte i barnehage, fikk du noe informasjon om betydningen av flerspråklig utvikling fra de ansatte?	Fikk du informasjonen muntlig, på melding? Personlig eller plenum?  Var det en tolk til stede for å sikre at informasjonen var forstått? Benytter barnehagen seg av tolketjeneste?  Var informasjonen informativ?



- Hvordan opplever foreldrene at informasjonen er tilpasset deres familie, behov, kapasitet og ressurser?
- Språklige barrierer.

Har de ansatte foreslått noen aktiviteter som kan stimulere språkutvikling?

Hva med andre kommunale institusjoner. Har du og din familie fått noen informasjon om flerspråklig utvikling fra f.eks. PPT, BFT, helsestasjon?

Hvordan vil du bedømme dialogen mellom deg og din familie og kommunale tjenester angående flerspråklig utvikling hos barnet.

Hender det at det oppstår misforståelser?

Skulle du ønske dialogen var annerledes?

Lærte du noe nytt? Fikk den deg til å tenke?

I samtale med ansatte i barnehagen, er dette et tema dere ofte snakker om?

Kan du gi noen eksempler? Synes du informasjonen var tilpasset din families interesser, ressurser, eller kapasitet?

Opplever du at barnehagen tar hensyn til din families språklige bakgrunn?

Kan du fortelle mer om dette?

Har du noen eksempler på en slik misforståelse?

Forskningsspørsmål  
Tematisk gruppering av spørsmål

Intervju spørsmål

Hovedspørsmål

Oppfølgingsspørsmål

TEMA 4

- Hvordan nyttiggjør foreldrene seg av informasjonen de får?
- Opplever foreldrene at informasjonen blir fulgt opp?
- Låner foreldrene med bok hjem fra biblioteket? Og hvordan arbeider de med lesningen/historiefortellingen?

Har du og din familie utført noen av aktivitetene barnehagen eller andre kommunale institusjoner har foreslått?

Er det noen som spør om dere har deltatt eller benyttet dere av noen av disse aktivitetene?

Kan du gi noen eksempler?

For eksempel om dere leste ferdig boka som barnet fikk låne med seg hjem fra barnehagen?

Om dere dro på den aktiviteten barnet hadde gledet seg så mye til, kjørte den bussruta, eller lignende?

Til slutt

Takke deltakeren for at hen deltok på intervju.

Jeg har stilt deg mange spørsmål.

- Er det noe mer du ønsker å fortelle?
- Jeg håper du synes det har vært greit å være med på intervjuet? At du forstod spørsmålene og at du har fått sagt det du ville?
- Kan jeg kontakte deg igjen, dersom jeg kommer på flere spørsmål?

## Vedlegg 2: Spørreskjema

# Spørreskjema

Vennligst svar på følgende spørsmål.

Navn	
Alder	
Kjønn	

1. Hvor lenge har du bodd i Norge?

2. Hva er ditt morsmål? Hvis du har flere morsmål, skriver du alle.

3. Hvilke/hvilket språk bruker du og din familie i hverdagen? Snakker dere norsk, ditt morsmål eller andre språk?

4. Har du fullført noen av utdanningene nedenfor? Hvis svaret er ja, sett et kryss ved siden av utdanningen du har fullført.

Grunnskole

Videregående

Høyere utdanning/Universitet

A. Hvis du har fullført en av de nevnte utdanningene ovenfor, hvilket land fullførte du utdanningen i, og hvilket språk foregikk undervisningen på?

Grunnskole	
Videregående skole	
Universitet	

B. Har du fullført et årsstudium, bachelorgrad, mastergrad eller ph.d.? Hvis svaret er ja, skriv hvilke(n) av disse og innenfor hvilket fagfelt.

5. Hva er ditt ferdighetsnivå i norsk? Kryss av ditt ferdighetsnivå.

- Nivå A1 – Nybegynner
- Nivå A2 – Litt øvet
- Nivå B1 – Mellomnivå
- Nivå B2 – Høyere mellomnivå
- Nivå C1 – Høyere nivå
- Nivå C2 – Perfeksjonering

6. Hvor ofte gjennomfører du følgende aktiviteter med barnet ditt, og på hvilket språk? Kryss av for nivå 1- 5 og for hvilket språk aktiviteten er gjennomført i.

- 1 = Daglig
- 2 = Minst en gang i uka
- 3 = Minst en gang i måneden
- 4 = Noen ganger
- 5 = Sjeldent

N = norsk

M = morsmål

A = annet språk enn de nevnte

Aktivitet	Nivå						Språk		
	1	2	3	4	5		Norsk	Morsmål	Annet
Lytte til radio/se så tv									
Lese nyhetsartikler/bøker etc.									
Surfe på nettet									
Drive med idrett									
Historiefortelling									
Deltar på sosiale arrangementer									
Tilbringe tid med familien (eks. besteforeldre, tante, onkler, etc.).									

7. Du har nå kommet til slutten av dette spørreskjemaet. Hvis det er noe du ønsker å tilføye, kan du skrive dette i boksen nedenfor.

Takk for at du tok deg tid til å svare på dette spørreskjemaet!

*Med vennlig hilsen,  
Andrea Hexeberg Bjørk*

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv**

# **Vil du delta i forskningsprosjektet " Språklig mangfold"?**

Mitt navn er Andrea Hexeberg Bjørk. Jeg studerer logopedi ved NTNU, og er nå i gang med mitt masteroppgaveprosjekt.

## **Formål**

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan flerspråklige familier bruker språket i hjemmet, og hvordan disse familiene opplever samarbeid med institusjoner, for å kunne gi barna gode språklige forutsetninger i oppveksten. Disse institusjonene kan for eksempel være barnehage, helsestasjon, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller barne- og familietjenesten (BFT).

Derfor ønsker jeg å snakke med foreldre av flerspråklige barn, som har barn i norske barnehager, og som er bosatt i Saupstad- eller Kolstadorrådet. Du får dette skrevet fordi jeg har spurt enhetslederen ved ditt barns barnehage om hun kunne hjelpe meg med å komme i kontakt med deltakere.

## **Hva betyr det for deg å delta?**

Jeg håper du kan være med som deltaker i mitt masteroppgaveprosjekt. Deltakelsen innebærer et intervju som vil ta ca. 45 minutter og et spørreskjema. For å sikre at du forstår spørsmålene under intervjuet, vil det være en tolk til stede. Du står dermed fritt til å svare på norsk og på morsmålet ditt dersom du ønsker det. Jeg vil gjøre lydopptak og film av intervjuet.

På forhånd av intervjuet vil jeg også sende deg et spørreskjema jeg ønsker du fyller ut. Dette skjemaet kan du levere til meg når vi møtes for intervju. Spørreskjemaet vil inneholde bakgrunnsopplysninger om deg slik som bosted (kun din bydel), kjønn, utdanningsnivå og deltakelse i ulike sosiale arenaer. Skjemaet vil være oversatt til ønsket språk.

For å sikre at spørsmålene jeg stiller er forstått, vil du motta spørsmålene oversatt til ønsket språk på forhånd av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og det er bare du som kan samtykke. Hvis du ønsker å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Det er lov å ombestemme seg, og da vil all informasjon om deg bli slettet.

### **Ditt personvern**

Informasjonen om deg blir kun brukt til å finne ut av forskningsspørsmålene i prosjektet. Det er kun jeg og mine veiledere som har tilgang til informasjonen. Vi vil ikke dele informasjon om deg med andre, og vi vil passe på at informasjonen om deg (lydopptak, film) oppbevares på et trygt sted. Informasjon om deg blir anonymisert fortløpende, og informasjonen blir kun behandlet dersom du sier det er greit og at du skriver under på samtykkeskjemaet. Vi følger loven om personvern.

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

Masteroppgaveprosjektet er ferdig 30.09.23, og all informasjon som kan knyttes til deg vil bli slettet ved prosjektets slutt. Informasjonen du bidrar med inn i prosjektet kan også på sikt være nyttig i produksjonen av et bevisstgjøringsmateriale (gjennom for eksempel plakat, brosjyre eller podcast), men informasjon som kan knyttes til deg vil slettes ved prosjektets sluttdato.

### **Dine rettigheter**

Du har rett til å se hvilken informasjon om deg som jeg samler inn. Hvis informasjonen er feil, vil jeg passe på at informasjonen endres. Hvis du ønsker at informasjon slettes, vil jeg passe på at informasjonen slettes. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes opplysningene om deg er behandlet på en måte som ikke er riktig, eller om informasjonen er uoversiktlig.

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

Hvis du har spørsmål om mitt masterprosjekt, er det bare å ta kontakt med meg på telefon +47 452 98 578, eller e-post [andreaheberg@gmail.com](mailto:andreaheberg@gmail.com). Du kan også kontakte prosjektansvarlig, og min veileder, Rein Ove Sikveland på [rein.o.sikveland@ntnu.no](mailto:rein.o.sikveland@ntnu.no), eller min biveileder, Mila Vulchanova på [mila.vulchanova@ntnu.no](mailto:mila.vulchanova@ntnu.no).

Det er Norsk senter for forskningsdata (NSD) som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til deres vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD på telefon: 55582117, eller på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no). Du kan også kontakte vårt personvernombud fra NTNU, Thomas Helgesen på telefon: 93079038, eller på epost [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no).

## **Hvordan kan jeg delta?**

Hvis du vil delta i prosjektet tar du kontakt med meg på telefon eller e-post. Skriv navn, telefonnummer, og at du ønsker å delta. Jeg tar så kontakt med deg for å avtale intervju.

Før vi kan starte intervjuet trenger jeg også ditt samtykke gjennom samtykkeerklæringen som ligger vedlagt nederst i dette dokumentet. Jeg vil ta med en kopi av skjemaet når vi møtes for intervju, og du skriver under på intervjudagen.

*Med vennlig hilsen,*

*Andrea Hexeberg Bjørk*

+47 452 98 578

[andreaheberg@gmail.com](mailto:andreaheberg@gmail.com)





## Samtykkeerklæring

- Jeg er kjent med at det er frivillig å samtykke, og at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke tilbake.
- Jeg samtykker til at det gjøres lyd- og videoopptak av intervjuene.

### Kontaktinformasjon

Telefon: .....

Epost: .....

.....

Dato .....

(Signatur, prosjektdeltaker)

## Vedlegg 4: Vurdering av behandling av personopplysninger

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

157748

**Dato**

24.10.2022

**Vurderingstype**

Standard

**Prosjekttittel**

Flerspråklighet i hjemmet og i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

**Prosjektansvarlig**

Rein Ove Sikveland

**Student**

Andrea Hexeberg Bjørk

**Prosjektperiode**

15.08.2022 - 30.09.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2023.

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

## VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen  
Lykke til med prosjektet!





