

Signe Tronstad

# Barnehagens ivaretagelse av minoritetsspråkliges språutvikling

Språklæring i samspill med jevnaldrende

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sultana Ali Norozi

Juni 2020



Signe Tronstad

# **Barnehagens ivaretagelse av minoritetsspråkliges språutvikling**

Språklæring i samspill med jevnaldrende

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Sultana Ali Norozi  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden





## Sammendrag

I denne studien har jeg ønsket å belyse barnehageansattes kompetanse om minoritetsspråklige barns språkutvikling. Det har blitt benyttet kvalitativ forskningsmetode, og semistrukturert intervju som tilnærming. Målet med denne oppgaven er å finne svar på barnehageansattes kunnskap om minoritetsspråkliges språkutvikling, og hvordan de ivaretar den. Hvordan barnehagelærere legger til rette for at minoritetsspråklige kommer seg inn i leken, slik at de får mulighet til å kommunisere med jevnaldrende på andrespråket. Det er først i barnehagen at mange kommer i aktiv kontakt med det norske språket, noen minoritetsspråklige barn begynner i barnehagen når de er et år og andre begynner når de er fire år. Det er også ulikheter på hvor mye norsk de kan når de begynner i barnehagen, noen begynner andrespråkslæring i barnehagen, og andre kan noe fra før. Barn skal blant annet mestre språkferdigheter både for å komme inn i lek og for å opprettholde den, og dette kan bli utfordrende hvis man ikke deler samme språk. I denne oppgaven blir det presentert noen faktorer som avgjør barnets møte med andrespråket. På grunnlag av disse faktorene, blir fokuset i videre på voksenstøtte og tiltak. Barnehagen har en sentral rolle i forebyggende arbeid, da den har muligheten til å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i barnas utviklingsprosess. På grunn av oppgavens omfang, ble det fokusert på voksenstøtte gjennom morsmålsstøtte, felles referanser og gruppedeling som tiltak og tilrettelegging. Å arbeide aktivt og systematisk med språk i barnehagen kan lønne seg og er en god strategi for å skape rasjoner og oppnå positiv samspill mellom barn i samvær og lek. Lek er en sentral samhandling for barn i barnehagehverdagen.

## Abstract

In this study, I have wanted to shed light on the competence of kindergarten employees on the language development of minority language children. Qualitative research methodology and semi-structured interview have been used as an approach. The purpose of this thesis is to find answers to what kindergarten employees know about minority language development and how they safeguard it. How kindergarten teachers arrange for minority linguists to get into the play, and allowing them to communicate with peers in the second language. First in kindergarten that many come into active contact with the Norwegian language, some minority language children start in kindergarten when they are one year and others begin when they are four years old. There are also differences in how much Norwegian they know when they start in kindergarten, some start second language learning in kindergarten, and others have some previous knowledge of the language. Children must master language skills, among other things, both to get into play and to maintain it, and this can be challenging if you do not share the same language. This thesis presents some factors that determine the child's encounter with the second language. On the basis of these factors, the focus will furthermore be on adult support and measures. The kindergarten plays a key role in preventative work, as it has the opportunity to implement measures at an early stage in the children's development process. Due to the scope of the assignment, it was focused on adult support through mother tongue support, common references and group sharing as measures and facilitation. Working actively and systematically with language in kindergarten can pay off and is a good strategy for creating relations and achieving positive interaction between children in play and play. Play is a central interaction for children in their everyday life in kindergarten.

# Forord

Det å skrive masteroppgave har vært en lærerik og spennende prosess. Denne våren ble annerledes enn det jeg hadde forutsett, med tanke på Covid19. Dette var utfordrende i begynnelsen, men etterhvert kom motivasjonen tilbake igjen. Jeg var heldig, da jeg var ferdig med innsamling av data før alt ble stengt ned. Til slutt vil jeg takke alle informantene mine som viste interesse for oppgaven og ønsket å være med på prosjektet. Informantene er grunnen til at jeg fikk gjennomført dette forskningsarbeidet, uten dem hadde ikke denne oppgaven blitt til. Jeg ønsker å takke min veileder Sultana Ali Norozi, som har hjulpet meg underveis i prosessen og med ferdigstilling av oppgaven. Ønsker også å gi en stor takk til mine medstudenter, venner og familie som har vært støttende gjennom hele prosessen i denne spesielle tiden.

Trondheim, 2020  
Signe Tronstad



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>vi</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>viii</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Samfunnsrelevans og aktualisering .....	11
1.2 Bakgrunn for valg av oppgave .....	12
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
1.4 Begrepsavklaring .....	14
1.4.1 Minoritet og majoritet.....	14
1.4.2 Andrespråklæring .....	14
1.4.3 Mangfold.....	14
1.5 Oppgavens oppbygging.....	14
<b>2 Teori og empiri</b> .....	<b>15</b>
2.1 Teoretikers syn på språk.....	15
2.2 Kulturell kapital .....	16
2.3 Tospråklighet.....	17
2.4 Empiri fra tidligere forskning .....	18
2.5 Utvikling av norsk som andrespråk - Norskklæring i barnehagen ...	18
2.6 Språklæring i samspill .....	19
2.7 Felles referanser .....	21
2.8 Gruppedeling .....	22
2.9 Ansattes kompetanse og holdninger.....	23
<b>3 Forskningsmetode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Forskningsmetode .....	25
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	25
3.1.2 Intervju som strategi .....	26
3.2 Utvalget.....	27
3.3 Behandling av data .....	29
3.4 Koding og kategorisering.....	30
3.5 Min rolle som forsker .....	30
3.6 Reliabilitet og validitet.....	31
3.7 Etske retningslinjer.....	31
<b>4 Presentasjon av funn</b> .....	<b>33</b>

4.1	Faktorer som avgjør barnets møte med andrespråket.....	33
4.1.1	Senere oppstart.....	33
4.1.2	Tilnærming til et nytt språk i samspill med andre .....	34
4.1.3	Leker barna på tvers av språk? .....	35
4.2	Voksenstøtte og Tiltak.....	36
4.2.1	Morsmålsstøtte .....	37
4.2.2	Felles referanser .....	38
4.2.3	Gruppedeling .....	39
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>40</b>
5.1	Miljøfaktor.....	40
5.1.1	Språkutvikling i samspill med andre.....	42
5.1.2	Leker barna på tvers av språk? .....	43
5.2	Voksenstøtte og tiltak.....	44
5.2.1	Morsmålsstøtte .....	46
5.2.2	Felles referanser .....	46
5.2.3	Gruppedeling .....	47
<b>6</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>49</b>
<b>7</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>51</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>55</b>
8.1	Vedlegg 1.....	55
8.2	Vedlegg 2.....	57

Forkortelser  
NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om hvordan barnehager ivaretar minoritetsspråklige barn som er representert i barnehagen. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at det skal synliggjøres for språk og kulturelt mangfold, hvor man skal støtte barnas ulike kulturelle uttrykk og identiteter og fremme mangfold i kommunikasjon, språk og andre uttrykksformer (kunnskapsdepartementet, 2017). Språk er et tema som ofte dukker opp, noe som også alle mine informanter snakket om, og spesielt med tanke på barn med minoritetsbakgrunn. Det er spesielt fokus på barnas norskspråklige ferdigheter. Klarer barna å utvikle godt nok andrespråk før skolestart? I dag er det ca. 7% av alle barn som går i norske barnehager som har andre morsmål enn norsk, og det er ulike grader på hvor godt de behersker det norske språket. Her er det ulike faktorer som er grunnen, blant annet hvor lenge de har bodd i Norge, og hvilken grad de har hatt tilgang på norskspråklige miljøer og når de har oppstart i barnehagen. Altså det kan være store forskjeller på hvor barna ligger i språkutviklingen på andrespråket, morsmålet og på begge språkene (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012). Måten barn lærer språk på vil variere fra barn til barn, og språklæringen er avhengig av hvilke muligheter barna tilbys når det enkelte barnet søker veier til språklæringen sammen med voksne og jevnaldrende. Lek er grunnleggende for språkutviklingen til barn. Arbeidet i barnehagen som inkluderende språkarena går ut på å forsøke å forstå mangfoldet av perspektiver som preger en flerkulturell barnehage. Å være en inkluderende barnehagen, skjer først når man ser flere forskjellige innfallsvinkler til en sak (Giæver, 2014). Alfheim og Fodstad (2014) skriver at barn trenger å leke, og de trenger å leke mye, men noen barn blir ikke like lett inkludert i leken som andre. Barn praktiserer både inkludering og ekskludering i samspill med jevnaldrende. Grunnene til utestenging kan være mange, i denne oppgaven handler det utestenging med tanke på språk (Larsen og Slåtten, 2015).

Samfunnet vårt er preget av kulturelle endringer som krever ny viten, ny kunnskap og nye måter å forstå det som skjer rundt oss. I en pressemelding fra regjeringen (2018) blir det presentert at forskning viser at minoritetsspråklige barn som har gått i barnehage gjør det bedre på skolen enn minoritetsspråklige som ikke har gjort det. I dag er det 91 % av barna i hele befolkningen som går i barnehage, mens dette kun gjelder 79% av de minoritetsspråklige barna. Deltakelsen til minoritetsspråklige i barnehagen har steget i de siste årene, men det er fortsatt betydelig lavere enn majoritetsspråklige barn, og de begynner også senere i barnehagen (Meld. St.21(2016-2017)). Blant annet er barnehagen en viktig arena for integrering, og for å kunne gi barna en bedre start på skolen, ved å klare å forstå og henge med på norskspråket. Barnehagen har en rekke viktige oppgaver i forhold til barn med minoritetsbakgrunn. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på to forhold, og det handler om at barnehagen skal være en arena hvor det er tilrettelagt for god språkutvikling både på morsmål og andrespråket, og en arena hvor barna skal utvikle sosial handlingsdyktighet.

## 1.1 Samfunnsrelevans og aktualisering

I Norge har det blitt gjennomført betydelig store sosiodemografiske endringer. Fra å være en nasjon med relativt homogen populasjon i 1970, til å være et multikulturelt land, hvor 17,3% av populasjonen har innvandrerbakgrunn (SSB,2018). Dermed er

Norge et flerkulturelt samfunn, men det sier ikke noe om hvordan samfunnet forholder seg til den flerkulturelle virkeligheten. Statistikken sier heller ikke noe om hvordan pedagogiske systemer møter minoritetsspråklige barn (Morken, 2012, s. 522). Zachrisen (2015) skriver at det blir gjort forskjeller i dagens utdanningssystem. Hun skriver at utdanningsinstitusjoner ønsker å ta utgangspunkt i en sosialt rettferdig pedagogikk, hvor barn og unge uavhengig av bakgrunn eller kulturelle karakteristika (etnisitet, nasjonalitet, kjønn, tro, klasse og andre særtrekk) skal ha like muligheter til å lære og virkeliggjøre sine fulle potensial.

Spesialpedagogikk handler om å imøtekomme og bidra til å støtte et stort mangfold av sårbare barn og unge. Blikket til spesialpedagoger utgjøre en viktig del, og bidrar til et inkluderende flerkulturelt samfunn (Befring, 2019). Blant annet er det et bredt spekter som representerer individualitet, ulikhet og mangfold. Spesialpedagogisk perspektiv på minoriteter i barnehagen, kan dreie seg om de språklige utfordringer eller vansker som kan følge av det å måtte tilegne seg et andrespråk og leve i en flerspråklig hverdag når førstespråket har minoritetsstatus. Det å leve i et ukjent samfunn- og kultur, kan gi utfordringer relatert til kulturpåvirkning og tilpasningsprosesser (Morken og Karlsen, 2019). Videre skriver Morken og Karlsen at man bør også tenke over at det er ulike grunner til at folk flytter på tvers av landegrensene, at det er ulike kategorier av migranter, som flyktninger, asylsøkere, arbeidsmigranter og utenlandsadopterte barn. Innenfor hver gruppe er det et stort mangfold av enkeltmennesker. Hver enkeltperson har sin egen bakgrunn, tanker og forhåpninger om fremtiden. Ansatte innenfor utdanningsforløpet må forholde seg til en flerkulturell befolkning, anerkjenne alle som likeverdige borgere, ta høyde for betydningen av ulikheter i kulturelle forutsetninger og se funksjonshemming og lærevansker i en kulturell sammenheng. Kultur og kultursensivitet er viktig, men må ikke komme foran hensynet til menneskene og enkeltindividets ønsker. Hvis mangfold bare forstås ut fra gruppekategorier, tapes blikket for enkeltmenneskene. I en barnehage finnes det mange barn med ulike bakgrunner, forutsetninger og behov. Departementet mener at personalets kompetanse er avgjørende for at barnehager og skoler skal kunne ivareta behovet for tidlig innsats for barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn (Meld. St.21(2016-2017)). Tidlig innsats blir anvendt på to ulike måter (Meld. St. 18 (2010-2011)). På den ene siden som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og på den andre siden som tiltak som settes inn når problemer avdekkes eller oppstår i barnehagealder, grunnskoleopplæringen eller i voksen alder. Altså tidlig innsats forutsetter at utdanningssystemet kan fange opp og følge opp (Bjørnsrud og Nilsen).

## 1.2 Bakgrunn for valg av oppgave

Bakgrunn for temaet på oppgaven henger sammen med utdanningen min, erfaringer og relevant forskning på det området. Jeg er utdannet som barnehagelærer, og tar nå master i spesialpedagogikk. I løpet av utdanningen har jeg hatt praksis i ulike barnehager, hvor jeg har observert at barnehagene har forskjellige måter å tilrettelegge for mangfoldet som er representert. Fra bacheloren har jeg med meg fordypning i flerkulturell forståelse, som også har gjort at jeg har blitt mer interessert i dette teamet og viktigheten av at flere får kunnskap om det. Ved å skrive om dette temaet tilføyer jeg blant annet nye impulser og oppdatert kunnskap om det, men også gir flere muligheten til å lære mer om temaet.

Min forforståelse av det å jobbe i barnehage henger sammen med min erfaringer fra praksis, teori og jobberfaringer. Blant annet har jeg hatt praksis på småbarnsavdeling,

storbarnsavdeling, base og avdelingsbarnehager, PPT, 1. og 2. klasse. Barnehager har ofte ulike fokusområder og ulike pedagogiske grunnsyn, som f.eks. Reggio Emilia pedagogikk, andre har fokus på språk, friluft, musikk, kunstfaglig og mangfold. Dette er blant noen av de områdene jeg har hatt mulighet til å få arbeide nærmere med, og dermed har jeg utviklet mine tanker om begrepet mangfold. Mangfold for meg handler om at alle mennesker har ulike utgangspunkt og muligheter når det kommer til utvikling og læring. Mangfoldet kan blant annet være at man har ulike etnisiteter, kulturer, språk og funksjonsnivå. Dette er noe som er representert i alle barnegrupper, for mangfold finnes overalt og det finnes mangfold innenfor hver gruppe man har i samfunnet. Dette er min førforståelse av begrepet som jeg har tilegnet meg gjennom mine erfaringer. Begrepet mangfold er meget stort, og mitt syn på dette er nok noe snevert. Derfor håper jeg å oppnå mer kunnskap om dette temaet i mitt forskningsprosjekt, slik at jeg kan sikre en inkluderende, utforskende og utviklende barnehagehverdag for alle barna jeg kommer til å møte i hverdagen som barnehagelærer og spesialpedagog.

I denne oppgaven vil det bli presentert bestemte perspektiver gjennom teorier, forskning og praksiser som har blitt tilegnet gjennom min utdanning og forskningsprosessen. Selv har jeg vært på utveksling i Tyskland et halvt år på bacheloren. Da jeg var på utvekslingen hadde jeg praksis i en barnehage og undervisning på universitetet i Dresden. Selv om Tyskland ikke er så langt unna, er det fortsatt ulik kultur og forventinger om hvordan man oppfører seg, noe som jeg fikk kjenne på, spesielt med tanke på språket. Dette er noe som jeg ser på som en god erfaring å ha med seg inn i barnehagen. For mange mangler kanskje den forståelsen av at det å komme til Norge er ukjent og vekker lite gjenkjennelse for mange barn. Jeg har selv kjent på hvordan det føles å ikke forstå og bli forstått, og skjønner hvor frustrerende dette kan være. Dermed ønsker jeg å se nærmere på hvordan ansatte ivaretar minoritetsspråklige barns språkutvikling i barnehagen. Se hvordan de jobber for å tilrettelegge at alle barn kan vekke gjenkjennelse og føle en tilhørighet. Siden jeg har tilegnet meg nærhet til mennesker som er språklig og kulturelt forankret andre steder enn den norske majoritetsbefolkningen, blir det derfor beskrevet fra et utsideperspektiv. Dermed blir min drøfting sett ut ifra perspektivet til en majoritetsspråklig norsk spesialpedagog.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Politiske føringer stiller høye krav til barnehagene om at de skal arbeide intensivt med språk og språkstimulering for minoritetsspråklige barn. I barnehagen er det mange mulige måter å arbeide med språk, og det er vanskelig å adskille språkarbeider fra resten av barnehagens virksomhet. I denne oppgaven blir det fokus på minoritetsspråkliges språklæring gjennom lek og samspill med andre, og hvordan barnehagen tilrettelegger for dette. Samspill med andre, altså gjennom lek og omsorg som er blant noen av barnehagens helhetlige læringssyn. Dermed blir min problemstilling;

- Hvordan blir minoritetsspråklige barns språkutvikling gjennom lek ivare tatt i barnehagen?

Mine forskningsspørsmål:

- Noen faktorer som påvirker at minoritetsspråklige sliter med å komme inn i lek.
- Hvilke tiltak gjør barnehagelærere for å ivareta språkutviklingen til minoritetsspråklige gjennom samspill med jevnaldrende?
- Hvilke tiltak gjør barnehagelærere for at minoritetsspråklige kommer seg inn i lek?

## 1.4 Begrepsavklaring

Å arbeide i barnehage i dagens samfunn byr på et stort utvalg av muligheter og utfordringer. Når man snakker om relasjoner til forskjelligheter og likheter språk, etnisiteter, interesser, tradisjoner og religioner. I en slik kontekst kan mange synes det er vanskelig og utfordrende å finne den «riktige» måten å uttrykke seg på. Dermed ønsker jeg å avklare noen begreper som blir benyttet i denne oppgaven.

### 1.4.1 Minoritet og majoritet

Minoritet og majoritet er to begreper som blir benyttet i denne oppgaven, og det er to begreper som ofte blitt brukt til å definere og omtale mennesker i et flerkulturelt samfunn. Når begrepene bli benyttet i denne oppgaven handler det om å beskrive hvilke språk som er dominerende eller som snakkes av mindre grupper i befolkningen. Dermed kan mennesker med majoritetsbakgrunn raskt kategoriseres som minoriteter avhengig av hvilken kontekst de omtales utfra, og omvendt (Larsen og Slåtten, 2002). Når man benytter minoritetsspråklig betyr det at de har et annet språk til morsmål enn hovedspråket i landet de bor i, altså de har lært et annet språk som sitt førstespråk. Altså barn som snakker et annet språk enn norsk, svensk, dansk og engelsk som morsmål blir begrepet minoritetsspråklige barn brukt (Sand, 2016, s. 127). Når jeg benytter majoritetsspråklige i denne oppgaven, refererer jeg til norsketniske barn som har norsk som førstespråk.

### 1.4.2 Andrespråklæring

Begrepet andrespråk brukes som oftest om et språk som en person ikke har som førstespråk, men lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråket er det storsamfunnet snakker, det språket som blir brukt i blant annet undervisning, dagligtale og tv (Høigård, 2013). Kulset (2015) skriver at normal språkutvikling på morsmålet bidrar til at det blir lettere å tilegne seg andrespråket. Når barn lærer andrespråket sitt varierer, noen begynner å tilegne seg andrespråket før de er ett år. Når de lærer språket før de er ett, blir betegnet som samtidig eller simultan flerspråklighet. Simultane barn har aldri bevisst opplevd at de språklige omgivelsene plutselig endres. I denne oppgaven handler det om de barna som har etablert morsmålet, og tilegner seg andrespråket stegvis eller suksessivt. Altså det handler om de barna som ikke snakker norsk når de begynner i barnehagen (Kulset, 2015. og Høigård, 2013).

### 1.4.3 Mangfold

Mangfold er brukt innen flere kontekster og sammensetninger. Kulturelt mangfold innebærer at befolkningen består av mennesker med forskjellig språklig, kulturell og religiøs bakgrunn (Gjervan mfl., 2012).

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygget opp av fem kapitler, hvor det første er innledningen. Det andre kapitlet handler om teori og empiri som er relevant for oppgaven og problemstillingen. Deretter i kapittel tre blir det presenter min metodiske og vitenskapelige tilnærming til forskningen. Fjerde kapitlet blir funnene min presentert og drøftet i lys av teorien fra kapittel to. Til slutt i kapittel fem er det skrevet en oppsummering av oppgaven.

## 2 Teori og empiri

I dette kapittelet blir det presentert teoretikers syn på språktilegnelse, og deretter tidligere forskning som er relevant i forholdt til problemstillingen og forskningsprosjektet mitt. Det å sette seg inn i tidligere forskning kan hjelpe med å danne et viktig utgangspunkt for studien og kunnskap om forskningsområdet.

### 2.1 Teoretikers syn på språk

I denne delen blir det presentert ulike teoretikers perspektiver på hvordan barnas språk utvikles og påvirkes av omgivelsene. Det blir fokusert på barnets tidlige språkinnsamling, tospråklighet, og deretter om voksnes rolle i å utvikle barnas talespråk. Jeg vil med det vise at dette kan forstås og drøftes med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver på læring av språk, som vi finner i Lev Vygotskys teorier om språk, og at Pierre Bourdieus perspektiver om utdanningssystemet som produsent og reproduzent av sosial ulikhet. I denne oppgaven velger jeg å støtte meg til en sosiokulturell forståelse av læring der kommunikasjon og samhandling er vesentlig (Vygotskij, 1978). Sosiokulturell teori har bidratt til en sterkere forståelse av miljøets betydning for menneskers språkutvikling. Det bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Berg og Bjørgen, 2018). Vygotskys selve brennpunkt handlet om sosiohistorisk teori om menneskelig bevissthet og den utviklingen av hjernens høyere psykologiske prosesser. Han hevdet at det unike til et menneske må forstås ut fra menneskets historiske karakter, at væremåten kan være erfaringer fra tidligere generasjoner. I tillegg til den historiske fremhevet han også den sosiale dimensjon. Der det er sosiale aspekter ved menneskers erfaringer og mellommenneskelig kommunikasjon som gjør at individet kan trekke på og ta opp i seg det enorme forrådet av andres erfaringer (Bråten, 1996). Ifølge Vygotsky (1978) har mennesker høyere psykologiske prosesser enn sosial og historisk, men en sosiohistorisk kvalitet. Dette dannes altså ved hjelp av den kulturen som utvikler seg gjennom historien, og dette kommer til uttrykk ved en rekke tegn- og symbolsystemer. Og disse blir overført til individets bevissthet og blir til psykologiske tankerredskaper gjennom individets møte og interaksjon mellom individet og dets sosiale kontekst. Med høyere psykologiske prosesser mener Vygotsky at det første kulturelle og kognitive redskapene man har er blant annet språk, hukommelse og begrepsdanning. For barn skjer denne prosessen igjennom sosiale samspill fordi det dreier seg som oftest om språklige samspill (Bråten, 1996).

Språk og tale har stor betydning for den mentale funksjonen mennesker har. Språket er tenkningens sosiale redskap. Det å kunne framstille våre tanker med hverandre blir enklere om man har en forutsetning til å kunne språkliggjøre tankene. Ifølge Vygotsky (1971) sorterer vi tanker om ting når vi foretar språklige handlinger, altså når man kommuniserer. Språket spiller en viktig rolle i samfunnet, for både deling og utvikling av en rekke normer, ideer, tanker, kunnskaper, erfaringer, tradisjoner og verdier i samfunnet, samtidig videreføring av dem fra generasjon til den neste. Det å lære seg begreper har en sentral meningsbærende betydning og et redskap i vårt språklige repertoar. Ved å lære seg mange begreper gjør det mulig med viderelæring, og knytter sammen ulike erfaringer. Vygotskys språksyn er at språk og tenking er uatskillelige. I

begynnelsen befinner barn seg på et ikke verbalt stadium, og barnets tale er da på et ikke intellektuelt stadium. Når barna blir eldre og har utviklet tale, mener Vygotsky at tenkning og språk blir til ett (Vygotsky, 1971). Barnas sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle for barnets språklige utvikling. Videre mente Vygotsky at den mest stimulerende læringen foregår i relasjon til noen andre som er mer kompetent, og det kan godt være en jevnaldrende kamerat. På denne måten får språket utviklet seg videre, for Vygotsky mener at språket er både et sosialt redskap for overføring av strategier og det kognitive for etablering og lagring av internalisert kunnskap (Bråten og Moe, 1996).

Språket fremmer våre måter å forme og det å forstå verden på, og dette skjer når vi er sosiale og ikke når vi er alene (Vygotsky, 1978). Chomsky hevder at det å ha evnen til å produsere og forstå nye ytringer er noe som mennesker har en medfødt evne til, og det å kunne tilegne seg språk skjer gjennom Language Acquisition Device (LAD). Denne språkenheten er en mental mekanisme som gjør at man er spesielt opptatt av språk (Bruner, 1983). Videre mente han også at det språklige innspillet barna fikk fra de voksne i rundt seg ikke var verdig til en analyse, fordi det voksne ytrer og forteller blir for dårlig formet og er ufullstendig (McDonagh og McDonagh, 2008. Bruner (1983) skriver om en annen enhet, som handler om at vi har et støttesystem under språkanskaffelsen, Language Acquisition Support System (LASS).

«For Human competence is both biological in origin and cultural in the means by which it finds expression. While the capacity for intelligent action has deep biological roots and describable evolutionary history, the exercise of that capacity depends upon man appropriating to himself modes of acting and thinking that exist not in his genes but in his culture” (Bruner, 1983, s. 23)

Videre skriver Bruner om begrepet scaffolding principle, som blir omtalt som stillasprinsippet på norsk. Dette handler om voksne skaper en midlertidig støtte, og at man er et skritt foran barnet. Ved å støtte og utfordre barnet, ved å gi tilbakemeldinger forbereder den voksne den kognitive basen som språket bygger seg på.

## 2.2 Kulturell kapital

Bourdieu's (1995) teori om kulturell kapital handler om kunnskap om den sosiale verden. Ofte kan denne kunnskapen være ubevisst, og bestemte verdier, oppfatninger og måter å gjøre ting på blir ofte tatt for gitt. På grunn av dette er det mange som ikke reflekterer over at det finnes ulike måter å gjøre ting på, og at det finnes ulike innfallsvinkler og meninger om hvordan verden skal være. Er barn som begynner i barnehagen og tilpasser seg barnehagens rutiner og regler blir ofte oppfattet som sosialt flink. Mens et barn som bruker lengre tid kan oppleves som en utfordring og har svakere sosiale evner. Det barna kan før de begynner i barnehagen har de tilegnet seg i miljøene som har omgitt dem fra de var helt små. Dette handler om kroppsliggjøring av samfunnets grunnleggende struktur, noe som Bourdieu kaller habitus. Minoritetsspråklige barns kunnskaper kan bli mindre synlige fordi det ikke samsvarer med personalets livsverdener.

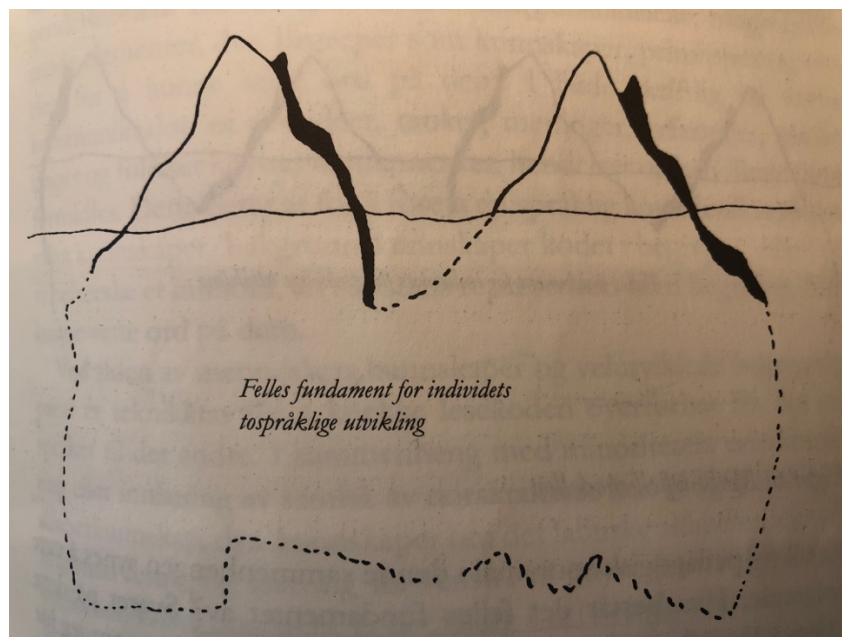


## 2.3 Tospråklighet

Vygotsky har vært en av de første forskerne som har fokusert på tospråklighet, og sett på det som en positiv utvikling. Blant annet mener han at det er livsnødvendig at alle mennesker med minoritetstilknøyning er to- eller flerspråklig (Øzerk, 1996). Dette er ikke noe som var vanlig å tro på den tiden, og fra tidlig 1900 tallet til rundt 1960 tallet, var det vanlig blant forskere å tro at tospråkighet hadde en skadelig effekt på intelligensen. Dette er noe som blant annet Laurie (1890:15) mente noe om;

“If it were possible for a child to live in two languages at once, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances”

Cummins (1981) aktualiserte Vygotskys argumentasjon angående det gjensidige påvirkningsforholdet mellom førstespråk og andrespråk. Under innlæring av andrespråket kan man kunne observere at man overfører trekk ved førstespråket til andrespråket. Han skrev at språkene har et felles fundament, som han illustrerer ved hjelp av en teoretisk modell under navnet dual isfjell-modellen.



Figur 1.1: Dual-isfjell-modellen for tospråklig utvikling

Denne modellen handler om individets tospråklige språkutvikling, altså første- og andrespråket. De bygger på samme fundament. Språkene ser ulike ut på overflaten, men under vann ser man at de stammer fra samme fundament. Selv om språkene stammer fra samme plass, utvikler det seg to ulike språk (Øzerk, 1996).

## 2.4 Empiri fra tidligere forskning

I denne delen blir det presentert tidligere forskning som er relevant for oppgaven.

## 2.5 Utvikling av norsk som andrespråk - Norsklæring i barnehagen

Det er en myte som sier at så lenge barna begynner i norske barnehager så kommer det norske språket av seg selv. Ansvar for at minoritetsspråklige skal lære seg norsk, kan ikke legges på barna. Det er de voksne som har ansvaret for det. Språklæring skjer gjennom formelle og uformelle læringssituasjoner. Formelle er situasjoner som personalet har planlagt, mens uformelle er knyttet til hverdagsaktiviteter og her og nå situasjoner, som lek. Ingen lærer språk bare ved å høre det, og noen barn møter norsk språk bare i barnehagen (Høigård, 2013). Kibsgaard og Husby (2014) skriver at småbarnsalderen er den grunnleggende perioden for utvikling av språk. Altså barnehagealder er den viktigste perioden for utvikling av muntlige språkferdigheter. For mange barn er barnehagen den primære arenaen for andrespråklæring. Det er først i barnehagen at mange kommer i aktiv kontakt med det norske språket, og det er her språkferdighetene utvikles. Dersom barnehageansatte støtter opp den uformelle kontakten med norske språket med strukturert pedagogisk opplegg, blir det etablert et språklæringsarena som gir store muligheter til å lære seg andrespråket (Ibid, 2014). Gjennom å skaffe barna førstehåndserfaringer lærer de nye begreper. Førstehåndserfaringer vil si å få erfaringer gjennom direkte, sansemessig erfaringer med referentene. For at et barn skal lære hva ordene betyr og utvikle gode stabile begreper, er det viktig at de får flest mulig førstehåndserfaringer. Deretter at de voksne snakker om de erfaringene man har opplev i ettertid (Høigård, 2013).

Minoritetsspråklige barn har som regel lært et annet språk hjemme enn det som blir brukt i barnehagen. Blant annet varierer det på hvor mye barna har hørt og vært i kontakt med andrespråket før de begynner i barnehagen (Giæver, 2014). Regjeringen har øremerket tilskudd til tiltak for en bedre språkforståelse blant minoritetsspråklige barn i barnehagen. Tilskuddet er lagt til barnehagen, da det ønskes å rekruttere flere minoritetsspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2010:18). Karlsen (2014) skriver at det er viktig med tidlig start i barnehagen for minoritetsspråkliges språkutvikling, men dette er ikke nok. I tillegg må barnehagen ha en strukturert plan for språkopplæringen. Meld.St 19 (2015-2016) står det at tidlig barnehagestart virker forebyggende og gir lavere sannsynlighet for at minoritetsspråklige har behov for ekstra språktiltak i skolen. Wagner (2017) skriver at minoritetsspråklige barns læring av norsk blir i for stor grad overlatt til tilfeldigheter. For at barna skal beherske norsk før de begynner på skolen, er det behov for systematisk språkstimulering i barnehagen.

Høigård (2013) skriver at språkutviklingen har betydning for alle sider av barns utvikling. Jeg velger å trekke frem to, og det er den sosiale og den intellektuelle utviklingen. Barns sosiale utvikling er avhengig av økende kommunikasjonsferdigheter.

«Den intellektuelle utviklingen er avhengig av at barnet utvikler språket så godt at det blir et redskap for tanken» (Høigård, 2013, s. 206). Videre skriver Høigård at hvis barnet skal kunne tilegne seg kunnskap og løse problemer ved hjelp av språket, må barnet ha utviklet mange og gode organiserte begreper, og kunne bruke språket situasjonsuavhengig (dekontekstualisert). Evnen til å kunne bruke språket situasjonsuavhengig begynner å komme i slutten av barnehagealderen og i tidlig skolealder når barnet deltar i samtaler om emner som ikke er knyttet til her-og-nå situasjon. «For å forstå flerspråklige barns språkutvikling, er det nyttig å skille mellom to

slags språkferdigheter» (Høigård, 2013, s. 215). Det ene språket kan brukes til dagligtale, eller som Skutsnabb-Kangass (1986) beskriver som ytflyt. Det andre består i at de skal kunne bruke språket som tankeredskap. Med tankeredskap menes det at barna skal kunne bruke språket som verktøy for tanke ved problemløsning i intellektuelle krevende situasjoner der en ikke får hjelp. For å kunne henge med i skolens undervisning, må barna beherske sitt andrespråk på dette nivået. Hyltenstam (mfl, 1996) skriver at den andre siden av språkutviklingen tar lang tid å utvikle, opp til 5-7 år. Selv om barna kan å snakke godt i hverdagslige sammenhenger, er det viktig at barna i denne perioden får spesiell støtte i språkutviklingen. Dermed de barna som begynner i barnehagen i fem-årsalderen har gjerne en flytende dagligtale to år senere, men har om lag fem år igjen til de har utviklet norsken til et redskap for tanken. Denne perioden omtales som risikoperiode.

Kulbrandstad (1994) påpeker viktigheten av at minoritetsspråklige barn mestrer norsk som andrespråk muntlig før de starter med lese- og skriveopplæring på norsk. Videre hevder hun at barna trenger en lang og systematisk muntlig opplæring. Leken kan være et viktig grunnlag, hvor barna får bruke det norske språket aktivt sammen med jevnaldrende. Leken er en viktig arena for barn som skal utvikle sosial kompetanse, og for at de skal få tilstrekkelig muntlig erfaringer på norsk. De årene barn går i barnehagen er betydningsfulle for barns læring, men hvis alle aktivitetene foregår på et språk man ikke behersker fullt kan det begrense mulighetene for å lære. Dermed hvis minoritetsspråklige får høre at de kun får snakke norsk i barnehagen kan de miste viktige opplevelser og læringsmuligheter (Giæver, 2014). Kibsgaard og Husby (2014) skriver at oppstart i barnehagen hvor ingen snakker eller forstår morsmålet, kan oppleves både traumatisk og provoserende for barn. Dermed vil det være viktig at barn får være i kontakt med andre barn som snakker morsmål hvis det er mulig. I mange barnehager har ikke alle barna noen som deler samme morsmål.

Kibsgaard (1993) skriver at barn som har kommet til en ny kultur, med nytt språk, kan det være en trygghet at de voksne i barnehagen kan noen ord på deres språk slik at de ikke føler seg helt alene. Dessuten kan det også skape trygghet til sitt opprinnelsesland og språk, og det kan påvirke barnas initiativ i lek. Språklæring i samspill handler de neste avsnittene om.

## 2.6 Språklæring i samspill

Zachrisen (2015) skriver om viktigheten av at barn får delta i lek, blant annet fordi barn skal føle seg sosialt inkludert og akseptert, og for å danne og vedlikeholde vennskap. Kibsgaard og Husby (2014) skriver at barn spiller en sentral rolle for hverandre med tanke på både språklig og sosialt sett, noe som de voksne ikke kan erstatte. Videre påpeker de også at barn er mer språkproduktive og språkaktive når de samhandler med jevnaldrende enn med voksne. Det å skaffe seg sosiale relasjoner med jevnaldrende er noe som ikke kan gis av barnehagelærere eller foreldre, men barna må selv kjempe seg en plass. Det å finne noen å leke sammen med på sin egen alder er noe som barn alltid kommer til å være opptatte av. Lek mellom barn er en fenomenal måte for å lære språk (Kibsgaard, 2018). Språk er et viktig verktøy, og er et sosialt redskap som læres ved at vi forsøker å forstå hva som blir sagt til oss i en sosial setting (Zachrisen, 2015). Videre skriver hun også at det å oppleve anerkjennelse fra andre i det sosiale miljøet står sentralt for barnets identitetsoppfattelse.

Høigård (2013) skriver at god sosial utvikling er avhengig av økende kommunikasjonsferdigheter. Videre skriver hun at allsidig lek kan utvikle alle aspekter ved språket. Når barn leker tar de i bruk språklige initiativ, de forhandler og forklarer, de argumenterer og begrunner, de løser problemer, fantaserer, tuller og tøyser og mye mer. Under leken kan ikke barna overlate kommunikasjonsansvaret til den voksne, men må selv få frem det de vil uttrykke. Voksne og barn spiller en viktig rolle for minoritetsspråkliges språkutvikling. De voksne i barnehagen anstrenger seg mer for å ville forstå hva barnet ønsker å si, stille flere spørsmål og være mer oppmerksom på å fylle ut og invitere dypere samtale. Mens et barn vil være bedre i stand til å dele felles interesse for innhold og tolke gester, stille krav om fordeling eller bli enig om regler for lek. Barn trenger både voksne og barn som språkmodeller (Kibsgaard, og Husby, 2014).

Lek kan foregå på mange ulike måter, blant annet rollelek, regellek, konstruksjonslek og rammelek for å nevne noen. Olsen (2015, s. 65) definerer at alle aktiviteter som er initiert og ledet av barna og ikke er planlagt på forhånd betraktes som lek. Dette gjelder dermed løpe om kapp, huske, hinke osv. også er lek. Lekverdenen er stor, og det er ulike vanskelighetsgrader. Når barn leker, trer de inn i sin egen veden som gir dem en opplevelse av hengivelse og lykke. Denne tilstanden kaller Csikszentmihalyi (1990) for flytsonen. Barn søker etter denne tilstanden fordi den gir følelse av glede, fryd og spenning. Rollelek er en kompleks lek som krever at man skjønner ulike leketeknikker for å klare å henge med på det som blir sagt og gjort. For barn som ikke har utviklet andrespråket, kan det være vanskelig å delta i slike komplekse leker. Høigård (2013) skriver om rollelekens kompleksitet, og at det er vanskelig å delta uten tilstrekkelig språkkompetanse. Regelleken og rammelek derimot blir beregnet som minoritetsspråkliges inngangsbillett til å komme inn i leken. For å leke så trenger man ikke å kunne snakke sammen, men i leker som er mer komplekse og har behov for språkforståelse, søker minoritetsspråklige ofte til leker der språket har liten betydning. Dette kan da være parallellek og fysisk lek. Å delta i lek gir mange muligheter til å oppleve tilhørighet og det bidrar til at barnet inkluderes og tilpasses sosialt (Kibsgaard og Husby, 2014). «Språket utgjør en viktig bro som binder aktører sammen og gjør det mulig for leken til å utvikle seg» (Kibsgaard, 2015, s. 28). Når man leker kan det være en fordel å kunne samhandle og forhandle på språket som blir benyttet, og for minoritetsspråklige kan det ta tid før de kan delta i lek på nivå med jevnaldrende. Dette kan resultere med at de får utdelt roller som er mindre attraktive, og språket blir lite utfordret. Ofte leker de sammen med barn som er yngre enn dem selv (Olsen, 2015, s. 65). Høigård (2013) skriver at for å kunne leke og utvikle seg sosialt aldersadekvat, må flerspråklige barn få lov til å bruke morsmålet sitt. Blant annet fordi det tar tid før de utvikler god nok kompetanse til å kunne leke med jevnaldrende på andrespråket. For å klare å utvikle leken og sosialt, kan det derfor være viktig at det er flere barn med samme morsmål i samme barnehage.

Mister man muligheten til å kunne kommunisere, og for å få utviklet begge/alle språkene som er nødvendig, er det viktig at man får anledning til å delta i samspill med andre personer som bruker de språkene. Kompetanse å kunne kommunisere med folk er en av de viktigste mennesker utvikler. Hvis man mister den muligheten, kan det påvirke læring og opplevelse av tilhørighet og identitet. Det er viktig å ha språk som legger et språklig fundament slik det blir enklere å utvikle flere språk (Høigård, 2013). Språkarbeid i barnehage handler om å skape gode arenaer for lek og samhandling. Lek er den viktigste fellesarenaen man har i barnehagen. For barn som skal lære seg et nytt språk gjelder det å få innpass i sosiale kretser slik at man får øvd seg på å bruke språket og for et

barnehagebarn handler dette om å komme inn i leken (Kulset, 2015). Tabors (1997) skriver om the double bind, som på norsk blir oversatt til det doble dilemmaet. Dette handler om at barn med språklig og kulturelt mangfoldig bakgrunn, kan bli møtt av sosial isolasjon og språklige begrensninger fra barn og voksne. At barn som ikke har lært seg å snakke majoritetsspråket kan finne det vanskelig å samhandle med barn på grunn av mangelen på gjensidig språk. Videre skriver Tabors at dette kan resultere med at barn blir behandlet som nesten usynlige eller som en baby av andre barn, og dette kan føre til at barna føler mye frustrasjon eller tilbaketrekking. I denne settingen har barna veldig få muligheter for å kommunisere, bortsett fra nonverbalt. Det er dette som blir kalt for det doble dilemmaet blant barn med andrespråklæring. For å lære et nytt språk kan det lønne seg å bli sosialt akseptert av de som snakker majoritetsspråket, men for å bli sosialt akseptert må man kunne snakke majoritetsspråket. Mange barn klarer å utvikle seg strategier for å slippe unna dette doble dilemmaet, men det er viktig at barnehagelærere og spesialpedagoger vet om dette.

“ Early childhood educators need to be aware that social isolation and linguistic constraints are frequently a feature of young second-language learners’ early experience in a setting where their home language is not available to them”  
(Tabors, 1998, s. 24)

Bourdieu er opptatt av lingvistisk kapital, og Zachrisen (2015) løfter fram et begrep som bygger videre på dette. Kommunikativ kapital, og dette begrepet blir benyttet om alle verbale og non-verbale uttrykk som synes å ha en kommunikatv verdi. Det vil blant annet være en aktuell kapital i alle former for lekende samspill, altså en viktig form for lekekaptal. Denne kapitalen kommer spesielt tydelig frem i lek som har stor vekt på kommunikasjon fra inntatte rollefigurer. For barnehagebarn i et mangfoldig språkmiljø framstår ikke alltid som likestilte språklig sett. Det kan være vanskelig å få innpass i leken uten god beherskelse av majoritetsspråket. Det å utvikle et språklig fundament i småbarnsalderen har stor betydning for barns sosiale mestring, og deres senere læring i skolen (Kibsgaard og Husby, 2014).

## 2.7 Felles referanser

Giæver (2014) skriver at språk utvikles gjennom dagligforståelse ved at man møters og reflekterer over omgivelsene sammen med andre. Hun skriver også at språk utvikles gjennom dannelsprosesser preget av dialog og inkludering. Barna oppfatter sin verden ut fra sine egne tidligere erfaringer, og ofte handler ut fra disse oppfatningene for så å utvide den nye forståelsen ved å gi de liv igjennom ord. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver påpeker at personalet skal kunne utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får mulighet til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og at leker og materiell er tilgjengelige for barna (kunnskapsdepartementet, 2017).

Felles referanser kan være en viktig faktor og sentralt for å kunne utvikle lek med vekt og inntatte rollefigurer på en interetnisk lekearena. Dette er noe de ansatte i barnehagen kan sørge for at barn får skaffet seg slike referanser. Dette kan gjøres ved å besøke det som er i nærmiljøet, dra på toget, biblioteket, sykehuset. Kan også høre med barna om de har noen ideer eller ønsker om hvor de skal dra. Rammelek fungerer som en planlagt rollelek, hvor tema, roller og en del av lekhandlingene er planlagt på forhånd. Barna og voksne samler i fellesskap inn interessante temaer. Temaene kan være begynnelsen av

en lek, og utvikles for eksempel på grunnlag av felles opplevelser, en fortelling, ei bok, dikt eller sangtekst. På grunnlag av dette har barna felles referanser, som kan benyttes i leken (Zachrisen, 2015).

Personalet i barnehagen har imidlertid en viktig rolle og verdi som samspillpartnere og tilretteleggere når det gjelder språklæring. De voksnes rolle er viktig grunnet at de har kompetanse om språktilegnelse, og større erfaringsgrunnlag og bedre utviklet språk, og på denne måten kan de voksne gi viktige innspill til videreutvikling av lek og støtte barna i deres språkutvikling (Kibsgaard, 2018). Det å kunne mestre samfunnets majoritetsspråk er viktig for sosial deltagelse, utdanning og arbeid. Grunnet at barn med minoritetsspråklige bakgrunn har en økt risiko for språklige og skolefaglige utfordringer, er det viktig som pedagoger å ikke innta en vente-å-se holdning. Dermed er det avgjørende med et stimulerende miljø, oppfølging av andrespråksutviklingen, innsette ekstra tiltak ved behov og forebygge for å skape et inkluderende miljø. Ved å bygge på ressursene og legge til rette for læring og mestring kan spesialpedagoger forebygge risikoutvikling og bidra til inkludering (Morken og Karlsen, 2019).

## 2.8 Gruppedeling

Progresjon i barnehagen innebærer at alle barna skal kunne utvikle seg, lære og oppleve fremgang står det i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det også at barnehagen skal legge til rette for at barn i alle aldersgrupper får variert leke-, aktivitets- og læringsmuligheter. Noen barn sliter med å komme seg inn i lek, da kan det lønne seg med gruppedeling. Ruud (2010) skriver at når det er få å leke med, blir det enklere for barn å forstå sammenhengen i leken og følge et leketema. Lekegruppen gir oversikt, struktur og trygghet. Tilrettelegging for lek i mindre grupper kan være en god måte for barn å bruke og prøve ut nye sider ved språket på (Giæver, 2014). Bleken (2001) påpeker blant annet at disse gruppene bør organiseres etter barnas ønsker om å delta. Videre skriver Bleken at tillit og kontakt mellom de som deltar i dialogene har stor betydning. Den kommunikative kompetanse utvikles best i samspill med venner, og vennskap kan inspirere til å bruke andrespråket. I Utdanningsdirektoratet (2018) står det at ansatte kan legge til rette for lek på tvers av avdelinger slik at barn som vanligvis ikke treffes får mulighet til å leke sammen. Da kan barn med samme morsmål ha glede og nytte av å leke med hverandre.

Rambøll (2008) skriver at arbeid i mindre grupper kan gjøre det mulig å utforske nye temaer og språklige vendinger knyttet til aktiviteter som opptar barna. Ved å ha mindre grupper gir det flere muligheter for dialoger, og dialogene kan enklere tilpasses og gi minoritetsspråklige barn tid og støtte til å finne formuleringer og ord til å forklare. Giæver (2014) skriver at barn som har omtrent samme likt språknivå i norsk regnes ofte som det beste utgangspunktet for å ta i bruk andrespråket. På denne måten kan innholdet tilpasses til barnas språknivå. I andre settinger kan det også sammensetningene av gruppene ta utgangspunkt i hvem som kan være gode språkmodeller for hverandre. Videre påpeker Giæver at først og fremst bør språkgruppene bli delt inn etter hvilke sammensetninger og aktiviteter som kan skape trivsel og engasjement hos barna.

## 2.9 Ansattes kompetanse og holdninger

Vi lever i et flerkulturelt samfunn, og jobbe i en flerkulturell barnehage kan for mange være en utfordring. Det å mestre mangfoldet man møter, innebærer blant annet å tåle forstyrrelser, kaos og kompleksiteter. I slike møter må man tåle å møte det som er ukjent og akseptere at det finnes ulike svar, forståelser og livsverdener (Gjervan, Andersen og Bleka, 2012). Det siste tiåret har det vært en drastisk økningen i antall minoritetsbarn, og dermed er det viktig at pedagoger får opplæring i å innlemme strategier for å hjelpe barn til å skaffe seg forståelse og muligheten til å tilpasse seg en setting som er forskjellig fra deres hjemmekultur (Tang og Adams, 2010).

Forskningsstudier som sammenligner og kontrasterer minoritetsbarns lekatferd med barn i majoritetskulturen eller i forskjellige etniske grupper, risikerer å spre fordommer. Blant annet vil det bli fordommer og forskjellsbehandling til en gruppe når en annen gruppe blir brukt som målestokk. Gruppen som blir brukt som normen er vanligvis fra majoritetskulturen (Riojas-Cortez, 2000). Barn som bryter med de forventningene mange har, blir en sanksjon ut fra hva en mener er riktig atferd til barna. Dermed er det viktig at man er åpen til å bli kjent med hvert enkelt barn (Larsen og Slåtten, 2002). Charlotte Palludan (2005) skriver også om dette, og har gjennomført et feltstudie i Danmark av hverdagslivet i en barnehage. I dette studiet viser det seg at barnehagen gjør forskjell på barna, og det gis ulike muligheter og «spor ut» av barnehagen. Det blir gjort ubevisste forskjeller på minoritetsbarn og majoritetsbarn, hvor at majoritetspråklige barna kommer heldigs ut. Palludan skriver at dette henger nøye sammen med møtet mellom pedagogene og barnehagebarna. Dette kan føre til at mange av barna med minoritetsbakgrunn framstår som ubetydelige eller at de har en manglende lekekapsital. Palludan bygger på Bourdieus teori om kulturell kapital, hvor hun skriver om ulike former for å synliggjøre samhandling mellom personalet og barn i barnehagen. Hun presenterer to språktoner som blir benyttet i barnehagen; utvekslingstonen og undervisningstonen. Utvekslingstonen handler om at man deler opplevelser, tolkninger, meninger og kunnskap gjennom en gjensidig dialog. Mens undervisningstonen handler mer om et personale som vektlegger innføring, forklaring og instruering. Hun har observert at det er ikke tilfeldig hvem som blir møtt med dialog og hvem som blir møtt med instruering. Videre skriver Palludan at barn som blir møtt med undervisningstonen bruker språket i langt mindre grad enn de som blir møtt av utvekslingstonen. Hvis en barnehage jobber systematisk med språk og språkstimulering, ønsker de som regle å oppnå et mål om at alle barn føler seg inkludert (Giæver, 2014).

Pedagoger må legge til rette for gode samspill. Selv om barna går i samme barnehage, så betyr ikke det at de begynner å leke sammen av den grunn. Det er flere faktorer som spiller inn, blant annet at de barna som er på samme avdeling får muligheten til å skaffe seg felles referanserammer er viktig. Ved å ha felles forståelse av det de leker gir større muligheter til lek, for barn har ikke alltid den samme forståelsen når de begynner i barnehagen (Giæver, 2014). Å skaffe barna felles referanser kan være helt sentralt for å kunne utvikle lek på en interetnisk lekearena. Dette kan gjøres ved at barna opplever ting sammen, som f.eks. turer i nærmiljøet, butikken, toget, biblioteket osv. Kibsgaard (2018) skriver at hvilke didaktiske preferanser personalet har spiller en viktig rolle for barns språklæring. Personalet bør også kjenne til det enkelte barns språkprofil, deres preferanser og hva som kan få barna til å være språkaktive. Gjennom barnehagedeltakelsen møter barna jevnaldrende og voksne i et tilrettelagt språkmiljø. Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns utvikling av

samspillsferdigheter, noe som gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. Barn som utvikler god sosial kompetanse i barnehagen, har et godt grunnlag for videre utvikling og læring i skolen (NOU 2010:7).



## 3 Forskningsmetode

### 3.1 Forskningsmetode

I dette kapitlet blir det gjort rede for de ulike valgene som har blitt gjort underveis i prosessen, som til slutt endte opp til empiri til denne oppgaven. Forskningsprosjektet mitt har som mål å ta tak i opplevelser rundt et fenomen, og i dette tilfellet er det minoritetsspråkliges ivaretagelse i barnehagen. På bakgrunn av problemstillingen min har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode og et sosiokulturell perspektiv. Videre i kapitlet blir det også presentert om min forskningsstrategi, som er intervju. Deretter blir det en beskrivelse av design, utvalget, selve gjennomføringen av arbeidet og hvordan analyse av dataen har blitt utført. Til slutt blir det presentert viktige punkter rundt validitet og reliabilitet, og forskningsetikk.

#### 3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Når man vil ha svar på noe man vil undersøke, er metode en fremgangsmåte for å gi svar på de ulike spørsmålene. Ved å benytte seg av en metode betyr at man følger en bestemt vei mot et mål (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). I denne forskningsprosessen har jeg som sagt benyttet meg av kvalitativ metode, og det handler om å nærme seg verden der ute for å forstå, beskrive og forklare sosiale fenomener fra innsiden sett fra forskerens perspektiv (Nilssen, 2012). På denne måten får man dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, for å se hvordan de opplever og forholder seg til sin hverdag (Dalen, 2004). Videre skriver Dalen at innenfor kvalitativ forskning har man ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet, og til felles har de en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. Blant annet bestreber kvalitativ forskning å synliggjøre og løfte frem informantenes perspektiv og forestillinger (Moen, 2011). Min undersøkelse ble gjennomført i barnehager, for å kunne finne ut hvordan barnehager ivaretar språkutviklingen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Dermed valgte jeg å benytte meg av kvalitativ metode, siden jeg skulle tilnærme meg mennesker for å se hvordan de forholder seg til sin livssituasjon og hverdag. For det er problemstillingen som er avgjørende for hvilken metode man skal benytte. Det som kjennetegner kvalitativ metode er at man forholder seg til et lite geografisk begrenset felt og velger å gå i dybden på det (Moen og Karlsdóttir, 2011). Dette gir forskeren et godt grunnlag når det gjelder forståelse rundt det sosiale fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). Innenfor kvalitativ metode har man ulike datainnsamlingsstrategier, blant annet ulike typer intervju, spørreskjemaer, dokumentanalyse, observasjoner, videoopptak og ulike kombinasjoner av disse. Dokumentasjon av funnene blir gjort gjennom sitater, og på denne måten får en nærmere følelse av hvordan informanten tenker. Det illustrerer forskningsdeltakerens perspektiv på teamet som utforskes (Moen, 2011).

### 3.1.2 Intervju som strategi

Da jeg har valgt å se på hvordan barnehager ivaretar minoritetsspråkliges språkutvikling ønsket jeg å se og høre dette nærmere ved å benytte intervju. For først og fremst er det informantenes stemmer som skal frem og høres. For det er en begrenset del av informantenes liv som skal synliggjøres, som forsker ønsket jeg å få innsyn i deres handlinger, innsyn i hvordan de reflekterer og begrunnelsene som ligger til grunn for deres måte å gjennomføre praksis på. Nilsen (2012) skriver at teoretiske modeller gir uttrykk for hvordan man som forskeren ser verden og hvordan kunnskap blir skapt. Ved å benytte seg av intervju ønsker man som forsker å belyse det temaet og problemstillingen som er relevant for prosjektet. Det er ulike typer av intervjuer man kan benytte seg av, og det skilles mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen, 2004). Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju, og da er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2004). Semistrukturerte intervju blir benyttet når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Når man er i en intervjusituasjon må man ha evnen til å lytte og kunne vise genuin interesse for det informanten snakker om. Moen (2011) skriver om det emiske perspektivet, som handler om at forskeren får tak i deltakersperspektivet, altså deltakerens oppfatninger og forestillinger av sin egen verden. I et samarbeid mellom forsker og informant skaper de sammen den virkeligheten som så skal beskrives av forskeren. Begge har fått noe ut av samarbeidet, men i et intervju må man ta hensyn til at det er ikke en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Når man gjennomfører et forskningsintervju må man huske at det er en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Selv om man gjør intervjuet komfortabelt som mulig, så er ikke intervjuet en dagligdags samtale mellom likestilte partnere. Det er jeg som intervjuer som stiller spørsmålene og beslutter hvilke svar som skal følges opp, og det er jeg som forsker som avslutter samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Innenfor semistrukturert intervjuer skriver Dale (2004) at det er påkrevd å utforme en intervjuguid. Dermed utarbeidet jeg en intervjuguid, slik at jeg hadde en mal til intervjuet <sup>1</sup>. I en intervjuguid blir sentrale temaer og spørsmål skrevet ned, som til sammen skal dekke de viktigste områdene forskeren skal få svar på (Kvale og Brinkmann, 2015). Arbeidet med intervjuguiden var krevende, og tok mye arbeid. Hvilke spørsmål skal jeg bruke? Hvordan kan jeg vite om disse spørsmålene gir meg gode data? Underveis i arbeidet med intervjuguiden kjørte jeg fler pilotintervju sammen med medstudenter for å bli bedre kjent med spørsmålene, men også for å kjenne på hvordan det er å være intervjuer. Jeg fikk gode tilbakemeldinger fra medstudentene om hva jeg kunne tenke mer på. Mine medstudenter har alle erfaringer fra barnehage, da de er utdannet som barnehagelærere. Dagen før intervjuene forberedte jeg meg, ved å lade opp diktafonen, gikk igjennom intervjuet og sørget for at alt var på plass. For jeg ville helst unngå at diktafonen gikk tom for strøm underveis i intervjuet, og deler av samtalen ikke hadde blitt tatt opp. På prøveintervjuene lærte jeg at det er viktig å ta seg god tid, og la informantene få tid til å tenke seg om. Dette er noe som medstudentene ga tilbakemelding om, at når det ble litt stille så kom det et nytt spørsmål, men de trengte bare litt mer tid på å tenke om de kom på noe mer. Jeg fikk også noen gode tips om andre spørsmål jeg kunne ha benyttet meg av, og endret dermed noen av spørsmålene i intervjuguiden. Dette støtter Dalen (2004), da hun skriver at ved å foreta prøveintervju

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1

får man teste intervjuguiden, men også seg selv som intervjuer. I begynnelsen av intervjuguiden har jeg noen innledende spørsmål, slik at informanten skal føle seg trygg. Etter hvert ble spørsmålene bygget opp mot de mest sentrale temaene, og til slutt mer generelle spørsmål slik at det ble en fin avrundning av intervjuet (Dalen, 2004). Videre skriver Dalen (2004) at man bør være varsom med hvilke spørsmål man begynner med og hvordan man avslutter intervjuet slik at informantene ikke føler seg angrepet. Dale skriver også at alle spørsmål skal ha relevans i forhold til problemstillingen som ønskes å bli besvart.

Intervjuene ble gjennomført på ulike steder, da dette var et ønske fra informantene. To av intervjuene ble gjennomført i barnehagen de jobbet i. Mens det ene intervju ble gjennomført på kveldstid da dette var et ønske fra informanten, grunnet at hun hadde ikke kapasitet på dagtid. Det siste intervjuet ble gjennomført på et rom jeg hadde leid på universitetet etter ønske fra informant. Når man er forsker må man være fleksibel, og vise hensyn ved å gjøre det som passer best for dem i deres hverdag.

Intervjusituasjonene har vært en lærerik prosess. Informantene har vist stor interesse for spørsmålene, og har vist genuin glede av å delta. Etter intervjuet var ferdig, fortalte flere at det var bare å ta kontakt igjen hvis det var noe mer jeg hadde behov for å spørre om eller oppklare. Jeg har en god følelse fra alle intervjuene, og føler jeg har vist de annerkjennelse på måten jeg spurte spørsmål og lyttet på hva de fortalte. Underveis i intervjuene benyttet jeg prober, som er viktig i alle intervjuer. Prober vises ved blikk, nonverbal kommunikasjon og gjennom verbale kommentarer. På denne måten ber forskeren informanten om å «si mer» om emner eller ideer som dukker opp i intervjuene og viser interesse i det som blir sagt (Gudmundsdóttir, 2011 og Dalen, 2004). Dette var noe som jeg benyttet meg som sagt underveis i intervjuene, da jeg nikket, bekreftet at jeg lyttet ved å si «mhm» og «ja» og stilte oppfølgingsspørsmål.

## 3.2 Utvalget

I et forskningsprosjekt er det bestandig et spørsmål om hvor mange informanter man trenger. Kvale og Brinkmann, (2015, s. 148) skriver: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Dette kommer helt ant på hvor mye man får ut av de informantene man intervjuer. Noen kan gi mer en forventet og andre motsatt. Kvale og Brinkmann (2015) har en tommelfingerregel på 15 +/- 10, det er en kombinasjon av hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelige for forskningsprosjektet. Det har vist seg at det er en fordel å ha et mindre antall intervjuer, slik at man har mer tid til å analysere og forberede intervjuene. Det å skaffe informanter kan være vanskelig, og hvor mange informanter skal man ha? Dette er noen av dilemmaene jeg har møtt i arbeidet med utvalget. Dalen (2004) skriver at utgangspunktet kan ikke være for stort i et kvalitativstudie, da både gjennomføringen om bearbeidingen er en tidkrevende prosess. Hvor mange informanter man trenger er avhengig av forskningsspørsmålene og problemstillingen, og dermed er det noen ganger nok med en informant. På bakgrunn av problemstillingen velger man en datainnsamlingsmetode, og da finner ut hvor mange informanter som er nødvendig (Thornberg og Fejes, (2009).

Thagaard (2013) skriver at hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å finne det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Innenfor kvalitative studier benytter man seg av strategiske utvalg, altså man velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Prinsippet og viktigheten av strategisk utvalg har betydning for konklusjoner om overførbarhet. Hvordan vet man hvem som er

egnede utvalg? Dette var noe som jeg var usikker på, men fikk god hjelp fra min veileder som informerte meg med ulike metoder man kan benytte seg av. Siden oppgaven min handler om minoritetsspråklige, ønsket jeg å se nærmere på barnehager hvor det er høyt antall minoritetsspråklige. Dette på grunn av å kunne se på hvilken kunnskap de ansatte sitter med, og hvordan de jobber med å ivareta minoritetsbarns språkutvikling. Fleksibilitet og åpenhet for endringer ved forskningsprosjektet er viktig innenfor kvalitativ metode. Dette er noe som jeg har gjort, først hadde jeg bestemt meg for å benytte meg av mini etnografi som design, og hadde fått bekreftelse fra en barnehage som ville være med på dette. Etter jeg fikk godkjenning fra NSD, kontaktet jeg barnehagen igjen for å informere om dette. Da fikk jeg beskjed om at de ikke ønsket å være med allikevel, dermed måtte jeg begynne å lete etter nye informanter. Mini etnografi bruker vanligvis forskeren å være en deltaker, enten åpenlyst eller skjult i menneskers daglige liv. Det foregår over en liten periode, hvor man ser og hører på omgivelsene, stiller spørsmål gjennom uformelle og formelle intervju, og samler dokumenter, gjenstander og andre data som er tilgjengelig og nyttig til forskningen (Hammersley og Atkinson, 2007). Det kan være at barnehagene så på dette som mye arbeid, og hadde ikke mulighet til å ta meg inn i deres hektiske dager. Dalen (2004) skriver at bak en slik motvilje kan handle om en engstelse for at intervjueren skal avsløre tvilsomme eller krenkende praksis. Dette skriver også Thagaard (2013) om, at dette er et problem forskere kan møte på i et forskningsstudie, at informanter trekker seg. Thagaard skriver også at de som viser interesse i prosjektet er ofte personer som er fortrolig med forskningen og har ikke noe imot at deres livssituasjon blir studert. Dermed valgte jeg å endre design, og valgte derfor å benytte kun kvalitativ forskningsintervju. Det å skaffe informanter var vanskeligere enn jeg trodde, men etter mye tålmodighet og mange mailer fikk jeg endelig napp fra fire barnehager. Siden jeg har fokus på minoritetsspråklige var det viktig for meg at utvalget hadde barn med minoritetsbakgrunn. Før jeg begynte å intervju oppdaterte jeg skjemaet til NSD<sup>2</sup>, og skrev at det hadde blitt gjort endringer på designet mitt.. Dermed har jeg møtt masteren med en mer fleksibel tilnærming til design, enn å begynne med en nøye avgrenset plan som skal følges gjennom hele prosjektet. Underveis har jeg tilpasset meg feltet, og har endret noe på intervjuguiden, da jeg merket at det var noen spørsmål som kom opp i de andre intervjuene, som jeg ville huske til senere.

Til slutt ble det gjennomført fire intervju i fire ulike barnehager, som forsker vet man at materialet man sitter igjen med må være av en kvalitet som gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004). Før man intervjuer noen, vet man ikke om dette intervjuet kommer til å gi like mye materiale som man håpet på. Jeg valgt å intervju fire stykk, for mengden data jeg fikk fra dem var bra nok. Det var også en del jobb med å finne informanter, noe som gjorde at jeg sa meg fornøyd med fire intervju fra fire ulike barnehager. Det endte med at jeg intervjuet tre pedagogiske ledere, og en styrer da pedagogisk leder trakk seg. Jeg hadde også som kriterium å ha pedagogiske ledere, da de har ofte mer kompetanse og utdanning på mitt tema. Dessuten hadde jeg også bestemt meg for å intervju pedagogiske ledere som arbeidet på storbarnsavdelinger, da jeg ønsket å finne mer ut om barn som lærer andrespråket etter tre årsalderen, altså suksessiv tospråklighet.

---

<sup>2</sup>NSD står for Norsk senter for forskningsdata, og handler om hvordan man behandler personalopplysninger på en forsvarlig måte.

Til felles for alle informantene er at de har flere barn med minoritetsspråklige, og at barnehagene ligger i en urban by i midten av Norge. Barnehagene hadde ulik størrelse. Alle barnehagene hadde høyt antall minoritetsspråklige og jobbet på storbarnsavdelinger. Den første barnehagen jeg var i hadde 40% med minoritetsspråklige. Hun hadde blant annet fem ulike morsmål på avdelingen sin. Denne barnehagen var en privat familie barnehage, hvor det var 11 barn i hele barnehagen. Den andre barnehagen fortalte pedagogisk leder at de hadde 6 av 18 som var minoritetsspråklig på hennes avdeling. Det er en privat barnehage, og det er tre storbarnsavdelinger og to småbarnsavdelinger. Altså denne barnehagen var nokså større en den første barnehagen. På avdelingen hadde pedagogisk leder 7 ulike morsmål. Styreren jeg intervjuet hadde 45% minoritetsspråklige i barnehagen. Denne barnehagen er en liten barnehage med 20 barn, og det er kun storbarn som går i den. Styreren fortalte at de har mange forskjellige språk i barnehagen, og opptil 8-9 ulike morsmål. Og i den siste barnehagen hadde pedagogisk leder 16 av 18 som var minoritetsspråklige på sin avdeling. Denne barnehagen er en kommunal barnehage, som ligger litt på utsiden av sentrum. Pedagogisk leder fortalte at de har mange ulike morsmål i barnehagen, men mange barna deler felles morsmål. De har også ansatte som snakker flere språk.

### 3.3 Behandling av data

I et kvalitativt forskningsprosjekt begynner bearbeidings-, tolknings-, og analyseprosessen ganske tidlig, og de ulike fasene påvirker hverandre (Dalen, 2004). Etter at intervjuene er gjennomført, begynner organisering og bearbeidningen av det materialet man har samlet inn. Jeg benyttet meg av båndopptaker og en kopi av intervjuguid, slik at jeg kunne notere enkle stikkord om kroppsspråk underveis i intervjuet. Jeg transkriberte fra tale til tekst. Dalen (2004) skriver at talen kan rettes til en samtalepartner, mens teksten henvender seg til et bredere publikum. I denne oppgaven velger jeg som likhet med mange andre forskere (Tangen, 1998 og Dalen, 2004) argumentere for at intervjuutskrifter kan anvendes som tekster i tolkningsprosessen. Kvale (2002) er opptatt av at det er nødvendig å forholde seg til båndene som råmateriale for analysen. Dermed sjekket jeg utskriftene etter transkribering opp mot båndene, slik at jeg var sikker på at alt hadde blitt med. Jeg transkriberte båndopptaket selv, og på denne måten fikk jeg god kjennskap til dataen min (Dale, 2004). Til slutt endte jeg med 40 A4 sider med transkripsjon. Etter en grundig gjennomgang av opptakene og transkriberingen, avsluttet jeg sjekkingen og forholdte meg til utskriftene som råmateriale for analysen. Transkriberingen var meget tidkrevende, og tok lengre tid enn det jeg hadde forutsett. Jeg ønsket å få med meg store mengder, og dermed endte opp med et detaljert råmateriale. Selve transkriberingen gikk fint, men det var meget anstrengende, og dermed måtte ta meg gode pauser underveis slik at jeg var konsentrert. Båndopptakeren var veldig god, så det gjorde det mindre anstrengende når lyden var av bra kvalitet. Når man transkriberer fra muntlig til skriftlig form blir samtalen mer strukturert og enklere å analysere, og er begynnelsen av analysedelen (Kvale og Brinkmann, 2009).

### 3.4 Koding og kategorisering

Allerede under innsamling av data begynte jeg med analyseringen, og merket at det er en flytende overgang mellom innsamling og analyse. Det var under transkripsjonen at jeg virkelig merket at jeg begynte å analysere. For da ble jeg enda bedre kjent med dataen, og noterte meg ned noen stikkord underveis i transkripsjonene. For i feltet selekterer man hvilke temaer man ofre eksempel stiller flere oppfølgingsspørsmål til. Når transkripsjonene var ferdig, kopierte jeg ut alla dataen. Det er ulike måter å bearbeide den på, men jeg liker godt å ha den i papirformat slik at jeg kan lese grundig igjennom, hvor jeg kan skrive stikkord på siden. Thagaard (2013) skriver at det er strategisk å lese grundig igjennom dataen før man begynner å klassifisere den. Etter grundig gjennomgang av dataen begynte jeg med fargekoding, slik at jeg fikk et system på hvilke data som passe i samme kategori. Gjennom å kategorisere dataen fikk jeg en bedre oversikt over hvilke data som var mest relevant for det jeg var interessert i. Jeg fikk også åpnet øynene for andre temaer som dukket opp som var veldig interessante, og valgte dermed å juster på problemstillingen. Før innsamling av dataen, hadde jeg mer fokus på lek, men etter innsamlingen av dataen, ønsket jeg å fokusere mer på språkutviklingen til minoritetsspråklige, og viktigheten av tidlig oppstart. Da dette var noe som alle informantene snakket om. Thagaard (2013) skriver at det er viktig å ha en fleksibel tilnærming og holdning til analysen slik at man kan foreta endringer underveis.

Når man begynner å jobbe med annalistiske delen av prosessen preges den ofte av at man skifter oppmerksomheten mellom å utforske innholdet i empirien, til å innarbeide teoretiske begreper. Kvalitative analyseprosessen har to ulike tilnærminger, og det er induktiv og deduktive. Den induktive prosessen handler om at man jobber fra data til begreper eller utvikling av teori. Altså man tar utgangspunkt i empirien og utvikler en forståelse av de temaer man utforsker. Man velger å finne teori som passer til empirien etter innsamlet data. Deduktive prosessen handler om at man knytter begreper fra andre teoretiske bidrag til den teksten man analyserer. Innenfor kvalitative tilnærminger innebærer det at både analysen utvikles fra empirien og at vi innarbeider teoretiske begreper som er relevante for analysen (Thagaard, 2013). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en induktiv tilnærming. Jeg har valgt å fokusere på dataen min og bli kjent med den, deretter knytte funnene mine opp til relevant teori som er relevant for funnene. Jeg ønsker å belyse informantens egne ord og fortellinger, det utgjør hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse (Dalen, 2004).

### 3.5 Min rolle som forsker

Kvaliteten på forskningen er avhengig av kompetansen hos den som utfører forskningen, og at man er motivert til å utvikle sine ferdigheter og er bevisste på å må arbeide med seg selv (Thornberg og Fejes, (2009). Innenfor kvalitativ forskning er det forskeren selv som er hovedinstrumentet (Moen og Karlsdóttir, 2011). Noe av det viktigste som forsker, er å se seg selv utenfra, og notere eventuelle svakheter. Spørsmål som eventuelt ikke ble stilt, eller ulike spørsmål som kunne ha påvirket intervjusituasjonen (Ringdal, 2013). Dessuten er jeg majoritetsspråklig norsk barnehagelærer og spesialpedagog, og har dermed et utesideperspektiv på det å vokse opp med flere språk. Dette kan være med på å påvirke mitt syn på forholdet mellom minoritet og majoritet. I min rolle som forsker må jeg også huske at jeg lytter til deres ord og prøver å rekonstruere deres mening til mitt sinn, men man kan aldri være sikre på hvor presise disse omformingene blir (Moen og Karlsdóttir, 2011).

### 3.6 Reliabilitet og validitet

I denne oppgaven har det blitt brukt kvalitativ metode, og dermed er det nødvendig å ta hensyn til begrepene reliabilitet og validitet. Disse begrepene sier noe om prosjektets generalisering eller overførbarhet. Dette handler om det er mulig å gå utfra at forskningsresultatet har gyldighet for andre mennesker enn de som har deltatt i forskningen (Kleven, 2011).

Reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet. Vil den som leser oppgaven bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Begrepet reliabilitet sikter til spørsmålet om det er mulig at en annen forsker som anvender samme metoden ville kommet frem til samme resultat (Thagaard, 2013). Dette kan bli vanskelig da innenfor kvalitativ forskning er det forskeren selv som er hovedinstrumentet (Moen og Karlsdóttir, 2011). Personer og omstendigheter er ulike og endrer seg, dermed kan det være vanskelig etterprøve resultatene (Dalen, 2004). Dermed må man nærme seg reliabilitet på andre måter.

Validitet handler om tolkning av data. Det dreier seg om hvorvidt den metoden som har blitt benyttet er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2009). «Grunnlaget for å drøfte validiteten av de datainnsamlingsmetodene som er valgt, må være at de er tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstilling og teoretiske forankring (Dalen, 2004, s. 107)». Maxwell (1992) skriver om fem ulike kategorier i sin drøfting av validitet, og det er: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings validitet. Deskriptiv validitet handler om hvordan man beskriver datamaterialet som er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse. Dette har jeg gjort gjennom å benytte meg av lydopptaker og transkripsjoner, og har beskrevet prosessen jeg har vært igjennom. Etter transkripsjonene ønsker man å se nærmere på dataen, og søker dermed etter en indre sammenheng i datamaterialet, dette handler om tolkningsvaliditet. I denne delen ønsker man å se en dypere forståelse av dataen som blir studert. Mine informanter ga meg gode og fyldige beskrivelser, som ga meg mye materiale som jeg kunne tolke. For å forsikre meg om at det jeg har tolket stemmer overens med det informantene fortalte, sendte jeg mine tolkninger til dem. På denne måten fikk informantene mulighet til å validere det jeg skrev er deres meninger, tanker og oppfatninger og ikke min egen. Dette støttes av Dalen (2004) som skriver om intersubjektivitet. Intersubjektivitet handler om hvordan opplevelser og situasjonstolkning blir felles mellom mennesker. Teoretisk validitet handler om hvilke begreper, mønster og modeller forskeren bruker for å gi studien en teoretisk ramme. De indre sammenhengene som avdekkes og forklares i tolkningen, skal kunne bli dokumentert i datamaterialet i lys av forskerens sammenstilling og fortolkning av dette (Dalen, 2004)

### 3.7 Etiske retningslinjer

I et forskningsprosjekt må man tenke nøye igjennom etiske retningslinjer, både før, under og etter forskningsprosjektet. Siden prosjektet mitt samhandler med andre mennesker må man tenke over etiske hensyn. Blant annet er det viktig at man viser respekt til informanten, slik at de ikke føler seg presset til å si, som de angrer på i ettertid. Thagaard (2013) skriver at prinsippet handler om at informanter ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, og dette skal være ledende for hvor nærgående forskeren kan være i møte med informantene sine. En som deltar i forskningsprosjekt

har ulike rettigheter, og disse blir informert om før intervjustart i form av informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dette skjemaet er utarbeidet fra malen til NSD–Norsk senter for forskningsdata AS<sup>3</sup>. På denne måten får informantene innsyn i hva de samtykker til og deltar i. I dette skrivet står det blant annet at alt skal anonymiseres og at ingen skal kunne finne ut hvem som har deltatt i dette prosjektet. Det står også klart og tydelig at de kan trekke seg når som helst hvis de ikke vil delta i prosjektet allikevel og at lydopptak blir slettet innen prosjektslutt. Dessuten har jeg kun benyttet dataen til denne oppgaven. Intervjuene ble oppbevart på diktafonen, og når jeg ikke benyttet meg av den var den låst inne. På denne måten fikk jeg minsket muligheten for at noen andre har mulighet til å skaffe seg lydfilene.

---

<sup>3</sup> Vedlegg 2



## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet blir det presentert ulike tanker, refleksjoner og erfaringer tre pedagogisk ledere og en styrer har om temaet minoritetsspråkliges ivaretagelse av språkutvikling i barnehagen. Jeg har gitt informantene fiktive navn av hensyn til informantenes konfidensialitet. De fiktive navnene er Liv, Hilda, Sonja og Per. For å presentere funnene opp mot problemstillingen min, blir de presentert gjennom å stille noen av forskningsspørsmålene mine. Ved å svare på forskningsspørsmålene, får man en mer helhetlig svar på problemstillingen.

Problemstillingen til denne oppgaven er:

- Hvordan blir minoritetsspråklige barns språkutvikling gjennom lek ivarettatt i barnehagen?

Mine forskningsspørsmål:

- Noen faktorer som påvirker at minoritetsspråklige sliter med å komme inn i lek.
- Hvilke tiltak gjør barnehagelærere for å ivareta språkutviklingen til minoritetsspråklige gjennom samspill med jevnaldrende?
- Hvilke tiltak gjør barnehagelærere for at minoritetsspråklige kommer seg inn i lek?

I denne oppgaven blir det fokus på minoritetsspråkliges språklæringen gjennom lek og samspill med andre, og hvordan barnehagen tilrettelegger for dette. Det blir presentert en miljøfaktor for språkutviklingen til minoritetsspråklige barn. Deretter om hvordan barna tilnærmer seg andre når de ikke deler språk. Informantene fortalte om mange forskjellige tiltak de benyttet seg av i arbeid med minoritetsspråkliges språkutvikling, og ulike tilrettelegginger de gjør for at barna skal komme i samspill med jevnaldrende. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på tre, nemlig det å gi barna felles referanser, morsmålsstøtte og gruppedeling. I denne oppgaven er fokuset på språkutvikling gjennom lek og utfordringer med å komme inn i leken på grunn av språk.

### 4.1 Faktorer som avgjør barnets møte med andrespråket

#### 4.1.1 Senere oppstart

I arbeidet med å ivareta minoritetsspråkliges språkutvikling, møter barnehagelærere på ulike miljømessige faktorer. Dette er noe som jeg la merke til i dataen min, at alle informantene snakket om minoritetsspråklige har senere oppstart enn majoritetsspråklige. Liv fortalte at hun opplever at det er flere som henger etter i språkutviklingen i forhold til majoritetsspråklige, og hun påpeker at når de begynner såpass sent i barnehagen så blir det vanskeligere for de å lære andrespråket godt nok før skolestart. Hilda opplever også at minoritetsspråklige begynner senere:

«De som har norsk som morsmål begynner yngst, og de som ikke har det begynner senere. Det er også en større andel som begynner rett på storbarn, der foreldre er enda dårligere integrert. Hvis man ikke kan noe norsk, så henger man etter i leken og det blir vanskeligere for de å komme inn desto større de er når de begynner i barnehagen»

Sonja opplever at det kan bli vanskeligere å danne relasjon med andre barn hvis de begynner senere:

«Jeg har jobbet på småbarn, og da danner ofte barna relasjoner gjennom kroppsspråk, uten verbal språk. Også når språket kommer, så bli relasjonene sterkere og sterkere, noe som kan gjøre det vanskeligere hvis barna begynner senere og ikke deler noe fellesspråk med de andre barna»

Per fortalte at desto eldre de er blir språkutviklingen vanskeligere:

«Det er vanskeligere å tilvenne barn som begynner når de er tre år, og at de henger med enn de som starter når de er 1-2. Vi har mange som begynner når de er tre, og vi ser stor forskjell på språkutviklingen deres på andrespråket».

Liv fortalte om:

«Det er enklere å henge med i leken på småbarn, siden det er flere som ikke bruker verbalspråket som det blir på storbarn. På storbarn kan man letter falle mer utenfor, og vanskeligere å komme inn i leken, for da er det en mer bruk av verbale språk og leken er mer komplisert. Mens på småbarn bruker barna ulike måter å kommunisere på, ved kroppsspråk, mimikk, lyd og berøring. De finner sin måte å kommunisere på, og hvis de opplever at de andre barna er trygge, så er det enklere for det barnet å bli trygg også»

Her ser vi at alle informantene svarer at de har erfaringer med at barn med minoritetspråklig bakgrunn begynner senere i barnehagen. Hilda fortalte også at det mange som begynner rett på storbarnsavdeling, og da er barna i 3-5 års alderen. Når man begynner såpass sent og ikke kan noe norsk, kan dette være rammefaktor for at de henger etter i leken med jevnaldrende. Blant annet som Liv fortalte blir det lettere å havne utenfor leken, grunnet at det høyere krav til kommunikasjon, og fordi at leken er mer komplisert.

#### 4.1.2 Tilnærming til et nytt språk i samspill med andre

For mange barn kan samspill med andre være krevende, og det å få innpass i leken er ikke bestandig lett. Iallfall hvis man ikke forstår språket leken foregår på. I intervjuene spurte jeg følgende spørsmål: Hvordan reagerer barna på å ikke forstå språket? Og sliter noen av barna med å komme inn i lek på grunn av språk? Minoritetspråklige reagerer på ulike måter når de begynner i barnehagen, med tanke på at de ikke forstår språket og ekskludering i lek på grunn av språket. I denne delen blir det presentert funn om informantenes opplevelse av at barna ikke forstår språket, og ulike strategier de ser at barna benytter for å komme inn i leken. Informantene fortalte ulike erfaringer de har med dette:

Hilda fortalte:

«Barna er veldig ulike med tanke på forutsetningene de har, og hvor mye de har hørt av norsk før de kommer til barnehagen. Noen bruker lengre tid på å bearbeide språket, mens noen andre går det veldig fort. Så man må ta utgangspunkt ut fra hvor de ligger, og at alle barn er forskjellige. Men, de blir en del frustrert når vi ikke forstår hva de sier. Et barn ønsker å være med i leken, men får ikke til å kommunisere, og ender med å ødelegge leken for de andre barna. De har ikke verktøyet til å komme seg inn i leken»

Liv sier at det er mye frustrasjon, og mye sinne, alt fra slåing, biting, sparking, dytting, mange ulike reaksjoner. Utagerer både fysisk, men også noen barn blir helt tause. Liv fortalte: «Jeg har opplevd reaksjoner i begge ender av skalaen, at de utagerer med sinne eller at de blir helt stille, men det man ser mest er de barna som utagerer mest». Videre fortalte Liv at det er mange som brukte feil fremgangsmetode, og mange som ikke klarte

å finne roen i lek. Mange bare flyr mellom ulike ting og noen barn må de også følge etter og hjelpe til å finne roen. Hjelpe dem til å kunne konsentrere seg om en ting. Mens noen barn gikk rundt å ødela for andre for de viste ikke hvordan de skulle komme seg inn i leken.

Per uttrykker at barna av og til blir frustrert, når de ikke skjønner hva de voksne prøver å si. De prøver å uttrykke seg, men blir ikke forstått. Da kan barna få litt ulike uttrykk, barna møter dette på ulike vis, og prøver å ta kontroll over situasjonen på negative og positive måter. Barna har ulike strategier, noen tar en rolle de er trygg i og andre går i svampe modus, tar inn alt av språk, de går å spør, henter ting, og vil vite hva ting heter. Videre fortalte han at det er mange som strever å komme inn i leken, og det er mange grunner til det, men om det er pga. språket kan det være, og dette vises spesielt når det blir konflikter fortalte han. Forhandlingene i leken, kan skjære seg fortere for de barna som snakker dårligere norsk enn de som snakker godt norsk. Det kan være lett i leken at det flyter, men konfliktene er vanskelig. Per sier: «Til oss er det en del som holder på med fysisk lek. Det kan være en strategi for å unngå rolleleken, prateleken, eller at de synes det er morsomt med herjelek. Det kan gå begge veier. Opplever også at noen bare vandrer rundt, men om det har med språk å gjøre er vanskelig å vite. For det er i rolleleken det vises veldig godt. Å det er nå de begynner med det når de begynner å bli såpass stor».

Sonja fortalte at når barna starter på høsten, er det mange som har ingen norskspråklig bakgrunn, helt på null. Hun fortalte om hvordan minoritetsspråklige blir inkludert i leken.

«Veldig hårfin balanse, stort sett, varierer det fra hvert år. I år har vi en gruppe som samarbeider veldig godt og går godt med hverandre. De finner noe hos hverandre som de liker, og som kan brukes i leken. Som de ønsker å ha med i leken. Tidligere har det vært utestenging med tanke på språk. Man må også sette seg inn i det og forstå at hvis man leker en avansert lek, og alle snakker samme morsmål, og hvis det da kommer en ny person som ikke kan det språket, kan det resultere med at de ikke blir velkommen inn i leken. Det er vanskelig å forstå at man har ulike ressurs som man kan ta med inn i leken»

I løpet av året blir norsk lekespråket, for når de ikke deler morsmål så må de finne et språk som de kan dele og bruke i leken. Det er en fase som de må igjennom, før de kan begynne å leke på norsk, så hvis de må ha en litt passiv rolle i starten, så hører det litt til fortalte Sonja. Videre fortalte hun at det er veldig forskjellig, for noen tar norskspråket veldig fort, og kommer inn i leken uten problem, og noen bruker mye lengere tid. Alle har ulike forutsetninger.

#### 4.1.3 Leker barna på tvers av språk?

Når minoritetsspråklige begynner i barnehagen møter de på mye nytt, og språket er ukjent. Derfor stilte jeg informantene mine spørsmål om barna leker på tvers av språk. Med dette ønsket jeg å få mer innsyn i hvordan barna blir ivaretatt med tanke på språkutviklingen gjennom samspill med andre.

Per fortalte:

«Ja til oss gjør de det. For vi har veldig få som har det samme språket, og det tenker jeg er en fordel. Det er norsk som er lekespråket. Så vi er heldig slik. Vi sitter i nettverk med andre barnehager. Der kommer det opp historier, f.eks. nå har de en gjeng på fem som leker sammen på deres morsmål, da er det lekespråket, kommunikasjonen, de kan gjøre avtaler som de voksne ikke forstår.

Da er det veldig vanskelig for de voksne å komme til. Dette er noe som vi slipper, da ingen av barna har samme morsmål, utenom norsk».

Hilda:

«Vi har en regel som handler om leking på morsmålet. Hvis alle barna forstår samme morsmål kan de leke på det, men hvis ikke alle forstår språket skal man leke på norsk, slik at alle har mulighet til å forstå».

Sonja:

«Barna bruker både norsk og morsmål i barnehagen. De finner hverandre i lek, selv om de har ulike språk».

Per fortalte at i deres barnehage har de ikke så mange barn med felles morsmål, noe som han synes er en fordel, slik at barna kan leke på norsk. Mens Hilda presenterer en regel som de har i sin barnehage, så lenge alle har mulighet til å forstå språket, så kan de leke på det. Hvis ikke alle forstår språket, skal man leke på norsk slik at alle har mulighet til å forstå. Videre fortalte Sonja at barna benytter både norsk og morsmål i barnehagen, noe som de også tar med inn i lek for å styrke barnets ressurs. I denne sammenhengen var det de voksne som hadde lært seg noen ord på morsmålene, neste avsnitt handler om voksenstøtte i barnehagen med tanke på språkutvikling gjennom lek.

## 4.2 Voksenstøtte og Tiltak

Mange barn sliter med å komme inn i lek, og det kan være mange grunner til det. I denne oppgaven er fokuset på språkutvikling gjennom lek og utfordringer med å komme inn i leken på grunn av språk. I denne delen blir det presentert noen tiltak de ansatte gjør for at minoritetsspråklige barna blir ivaretatt med tanke på språkutvikling gjennom samspill med jevnaldrende. Dermed spurte jeg informantene om; hvordan støtter dere minoritetsspråklige barn som sliter med å komme inn i lek på grunn av språk?

Sonja fortalte at det er en periode der barna føler seg usikre og ikke forstår språket. Hun fortalte at denne perioden trenger ikke å være så lang, hvis man legger inn det lille ekstra støtet fra begynnelsen av. Lage en forutsigbarhet, og tilrettelegge slik at det blir en bedre hverdag for de barna som ikke forstår språket. Sette inn støtet tidlig, slik at barna får kommet i gang med språkutviklingen. Sonja fortalte også at da hun arbeidet som ufaglært, jobbet hun i en barnehage med mange minoritetsspråklige. Når hun ser tilbake på det nå, tenker hun over at språkutviklingen deres ble overlatt til tilfeldigheter. «Da jobbet jeg som barnehagemedarbeider, så da hadde jeg veldig lite verktøy i verktøykassa mi».

Liv: fortalte

«Det blir vår rolle som ansatte, hvis vi ser slike situasjoner hvor en ikke får innpass pga. språket, da må vi løfte opp de som trenger det. Gi de barna en rolle som er spennende og sette de i en situasjon hvor de får litt ekstra annerkjennelse og kanskje blir de mer populære av det»

Hilda fortalte:

«Hvis noen barn ikke vet hvordan de skal komme inn i lek og språket er heller ikke til stede, kan det ofte ende med at de ødelegger. Da må vi som voksne være der å støtte de på språket for å hjelpe de å komme inn, og forklare hvorfor de andre barna ikke liker det som ble gjort»

Sonja fortalte:

«Vi bruker veldig mye den TPR metoden, det at man benevner mens man gjør ting konstant. Jeg tenker at det er veldig viktig å være nede på gulvet med barna. Og snakke med de, være med i lek og støtte de der det trengs slik at man kan avverge ulike situasjoner»

Videre fortalte Sonja at de har et satsningsområde på språk og sosial kompetanse. Hun er veldig for at det skal styrkes i uformelle læringssituasjoner, men også i formelle situasjoner. Innenfor uformelle situasjoner, benevner hun og støtter seg til bildekort under påkledning, hverdagssamtaler og under måltid og det å være tilstedeværende voksen i lek. Hun uttrykker at ved å benevne og språkfeste det barna gjør eller opplever, og uttrykker, jobber de med språk og støtter barna i utviklingen av språket. Per fortalte at de først og fremst prøver å vær bevist på å benevne det de gjør og det de bruker. De skal begynne å bruke mer bildestøtte, ASK bildestøtte. Tegn til tale. For å lære barna ulike ord og uttrykk, og på denne måten støtte de i språkutviklingen. Videre fortalte han:

«Vi har ikke mye formell kompetanse på dette, men vi gjør det beste ut av det og prøver oss frem»

#### 4.2.1 Morsmålsstøtte

Mange barn som kommer til barnehagen har lite eller ingen kunnskap i norsk. Per fortalte at de snakker med foreldrene om ulike begreper som kan være nyttig å kunne på barnets morsmål. «Vi snakker med foreldrene før de begynner for å høre hvilke ord de kan som kan være nyttig å kunne». Videre fortalte han: «Hvis vi voksne ikke forstår hva et barn sier, prøver barna noen ganger å ta en tur innom det andre språket sitt i håp om at vi kan forstå det da»

Hilda fortalte at de oppfordrer alltid foreldre til å bruke morsmål hjemme. Siden de trenger å få input på det, og siden de ikke klare å gi input på det i barnehagen. Hun fortalte videre at de lærer seg noen ord på de ulike språkene som er representert. De bruker å si ordene på både norsk og på morsmålet. Hun fortalte at barna synes det er fint, og at det er letter for barna å forstå, og de får mere respons fra barna når de gjør det. Videre fortalte Hilda at de jobber mye med sitt eget språk, de er veldig bevisste på hva de sier. I starten handler det mye om å jobbe med språket, i begynnelsen bruker de et enklere språk, men i slutten av året tar de hverandre i at man ikke skal forenkles for mye. Hilda sier at man skal utvikle barna til å bli bedre, stramme opp litt, og begynne å utfordre de språklig. Dermed fokuserer de på hvilke begreper som blir brukt og hvordan man ordlegger seg. Dermed fortalte hun at det er viktig at de får utnyttet begge språkene sine. « De kan begrepet, men sier det på morsmålet, de kan det men de kan det ikke på norsk, og dermed sier de det på morsmålet sitt».

Liv fortalte at det er mange som sliter med hvordan å håndtere minoritetsspråklige barn som ikke forstår språket og sliter med språkforståelse. Videre fortalte hun at de har en lærling som kan å snakke på morsmålet til flere av barna.

«Det har vi sett at har hjulpet de barna som ikke har utviklet det norske språket. Det er to gutter som leker mye sammen, hvor begge snakker bare arabisk med hverandre. De forstår lite norsk, og leken foregår for det meste med skyting. Når lærlingen kom, snakket hun med de på arabisk, og forklarte hva som skulle skje den dagen og dagene i forveien. Når hun er i barnehagen, leker de mer med andre barna, og andre leker som ikke handler om skyting».

Sonja fortalte:

«Vi har også lært oss noen ord på morsmålene til barna. Dette kan også være en inngangsport til lek. Pajonk betyr jo edderkopp på polsk. Det ble jo startet med at vi voksne begynte å bruke begrepet sammen med det barnet som hadde polsk

som morsmål. Men så dannet det seg plutselig en lek rundt det at vi gikk å lette etter pajonk og ikke edderkopp. Dette blir jo på en måte at man styrker barnets ressurs, og at man får innsyn i at man er ulike, og at det er helt greit»

#### 4.2.2 Felles referanser

Informantene fortalte om mange forskjellige tiltak de benyttet seg av for å inkludere minoritetspråklige barn i leken. Noe som alle fortalte om var at de ønsket å skape et fellesskap gjennom ulike temaer. Hilda fortalte at de prøver å lage et fellesskap gjennom å gi barna et felles repertoar. De har altså en felles referanse som de kan benytte i leken. hun fortalte:

«Gjennom samlinger ønsker vi å gi barna noe felles å snakke om. Når vi hadde et eventyr som handlet om en krokodille, da var alle opptatte av den, og lekte rundt det teamet. Nå har vi prosjekt byen vår, hvor vi har snakket om byen vår, og nærområdet. Da har vi vært å sett på bruer. Og de kobler det mot bukkene bruse, for å se om det er noen troll under, noe det ikke var. Dette ser man igjen i leken, når vi har ulike temaer vi holder på med»

Sonja fortalte at barna bruker ofte det de har hatt om i samlingsstund, og knytter det til leken. Ser at de tar med seg ordene og uttrykkene de har lært fra ulike sanger eller fortellinger og bruker det i leken. Hun kommer med et eksempel om at bukkene bruse er veldig spennende å leke, noe som de tar med seg også når de er ute, de leker det blant annet under sklia. Også på lille larven aldri mett, leker de at de har vondt i magen. Sonja fortalte at de snapper opp noen begreper som de ikke bruker i dagligtalen, f.eks. «i alle dager» er et begrep barna har snappet opp. Hun påpeker også at de ønsker å gi barna mange førstehåndserfaringer, som barna kan benytte i leken..

Liv fortalte at de har mye fokus på regelleker for å hjelpe dem til å forstå hvordan det fungerer. De prøver også å gi barna felles referanser slik at de kan bruke det i leken. Dette gjør de gjennom å ha ulike prosjekter og opplegg slik at barna har mulighet til å skaffe seg repertoar de kan benytte seg av i leken.

Per fortalte at de velger seg ut noen bøker, de har fire hovedbøker de benytter seg i løpet av året. Han fortalte at de gjør dette for at barna skal bli godt kjent med de bøkene, og at de også ser at barna benytter seg av innholdet i leken. Han påpeker også at de har samlingsstunder med konkreter, og benytter seg mye av sang.

#### 4.2.3 Gruppedeling

Alle informantene snakket om at de deler opp avdelingen i grupper noen ganger i uken, slik at det blir enklere for noen barn å komme inn i leken. Hilda fortalte at de har språksamlinger, der de deler inn i grupper etter nivå og da har de ulike aktiviteter en gang i uken. De prøver å støtte på morsmål der de har mulighet. Hun fortalte også at de tar ut enkeltbarn i begynnelsen slik at språkutviklingen kommer i gang.

«Vi tar ut enkeltbarn for å starte stimulering. Tar ut barna i 10 minutter og spiller spill, også tar vi med flere barn etterhvert. For å øve på konsentrasjonen. Slik at de kan lære seg hvordan man spiller spill, gidd en boost for å sette i gang ordproduksjon»

Per fortalte at de deler opp gruppen i mindre grupper.

«Kan vi sette de sammen der noen er verbalt sterkere og noen svakere. Det gjør det lettere for de som er svakt språklig, for da er de sterke nødt til å ta seg tiden til dialogen og forhandlingene, for de har ikke noen andre å leke med. Hvis de hadde vært flere, hadde de verbale svake blitt skvist ut»

Per fortalte om en situasjon han hadde observert ute på tur. Da hadde de delt opp gruppen slik at det var noen verbalt sterke og noen verbalt svake.

«Vi hadde delt opp i mindre grupper i utetid. Den verbale sterke var mindre fysisk sterk og mindre fantasifull, men han andre var sterk på det. Da brukte de mye blick, og de klarer å bli enige allikevel, hvor da den verbale ga navn til tingene, og fortalte hva det het»

Liv fortalte at de deler seg inn i grupper på formiddagen, men at de har ikke noen faste grupper som består av de og de barna.

«Det er flere grunner til det, både at det kan være ulik hvem som er her, og ser at flyten i leken avgjør hvem som leker godt sammen der og da. Vi deler ofte ut ifra hvilke behov de forskjellige barna har. Det er en del barn her som har ekstra ressurser på seg så da legger det føringen på hva deres innhold skal være, hvis noen trenger ekstra hjelp med språk, tar vi med grupper og spiller spill, digital løsning på nett, hvor de får opplest på både norsk og morsmålet sitt. De som ikke er i en gruppe, får flyte i frileken. Har ikke grupper til fast tid, men får sikret for de barna som trenger ekstra oppfølging får det, og støtte til det de trenger»

Sonja fortalte at de har ikke noen faste lekegrupper, men at de har grupper når de er på tur. Hun fortalte at det er en veldig fin måte å inkludere barna og for at de skal bli kjent med hverandre.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene mine. Dette skal jeg drøfte opp mot relevant teori og tidligere forskning, som blir rammene for presentasjonen av drøftingen i dette kapitlet.

### 5.1 Miljøfaktor

Barn som begynner i barnehagen har ulike bakgrunn, og alle har med sin egen bagasje. Det er ulike miljø og sosioøkonomiske faktorer som bestemmer når barn begynner i barnehagen. Mange foreldre velger å ha barna sine i barnehage grunnet at de må tilbake til jobb, mens andre velger å ha de hjemme til de har blitt eldre. Noen barn begynner før de er et år, og noen andre begynner når de er fire. I dag er det som sagt 91 % av barna i hele befolkningen som går i barnehage, mens dette kun gjelder 79% av de minoritetsspråklige barna. Regjeringen har kommet med flere stortingsmeldinger om at de ønsker at minoritetsspråklige skal begynne tidligere i barnehagen, slik at de har mulighet til å lære andrespråket såpass godt før skolestart slik at de kan klare å henge med på undervisningen. Dessuten har de øremerket tilskudd som i hovedsak skal gå til minoritetsspråklige i barnehagen. Med dette ønsker de å gjøre det mer populært for minoritetsspråklige å begynne tidligere. Det kan hevdes som at desto tidligere barna begynner i barnehagen har de større mulighet til å tilegne seg språket og muligheten til å henge med de andre barna i lek. Dette henger sammen med det Hilda fortalte om, at det blir vanskeligere å henge med i leken desto større de er når de begynner i barnehagen. Dette kan støttes av Karlsen (2014) som skriver at det er viktig med tidlig start i barnehagen for minoritetsspråkliges språkutvikling. Hun mener også at dette ikke er nok, i tillegg må barnehagen også ha en strukturert plan for språkopplæringen. Hvorfor senere oppstart av minoritetsspråklige? Dette var et spørsmål som dukket opp i hodet mitt, da jeg analyserte dataen. Det kan hevdes som at ulike grupper er skeptiske til å sende barna sine i barnehage. Skepsisen kan variere fra ulike grupper og nasjonaliteter. Det kan være kulturelt betinget eller skyldes mangel av informasjon om hvorfor det er viktig at barna begynner i barnehage. Mangel på informasjon om hvordan barna har det i barnehagen og praktisk hjelp. Altså det er sosiokulturelle forskjeller, og foreldre har ulike erfaring og kunnskap om hva barnehage er. Dette støttes av utdanningsdirektoratet (2019) og (NOU 2010: 7), som også påpeker at det er særlig viktig å rekruttere de yngste barna, ned til 2-3 årsalderen. Slik at de kan skaffe seg god norskspråklig utvikling som muntlig før skolestart. Dessuten kan det også hevdes at barnas kulturelle bakgrunn spiller en viktig rolle for deres identitet og språkutvikling. Dette støttes av Vygotsky (1971) som påpekte at barnas sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle for barnets språklige utvikling.

Språk er et viktig verktøy og et sosialt redskap som læres ved at vi forsøker å forstå hva som blir sagt til oss i en sosial setting (Zachrisen, 2015). Det er først i barnehagen at mange kommer i aktiv kontakt med det norske språket, og det er her språkferdighetene utvikles. Småbarnsalderen er en viktig periode for utvikling av språk, både første og andrespråket. Dessuten er barnehagen for mange barn den eneste arenaen de har for andrespråklæring. Hilda fortalte om dette, at mange av barna begynner i barnehagen uten å kunne et eneste ord norsk, og da henger man etter i leken og det blir vanskeligere for de å komme inn desto større de er når de begynner i barnehagen. Dette snakket også



Sonja om, der hun påpeker at på småbarn kommuniserer barna gjennom kroppsspråk og ikke verbal språk. Dette kan tolkes som at det kan være bedre for minoritetsspråklige barn å begynne på småbarnsavdelinger grunnet at det er enklere å skape relasjoner med jevnaldrende barn, fordi da har de ikke noe verbalt språk enda. Dette kan også gjøre det enklere for barna å delta i lek med jevnaldrende på andrespråket. Et minoritetsspråklig barn som begynner rett på storbarn uten å kunne et eneste ord på norsk, kan det være at de havner utenfor leken. Høigård (2013) skriver dessuten at god sosial utvikling er avhengig av økende kommunikasjonsferdigheter. Dermed kan det hevdes at det å begynne senere i barnehagen, kan bli utfordrende for de barna som skal utvikle andrespråket sitt. Dessuten kan det hevdes at tidlig oppstart kan være forebyggende for minoritetsspråklige, med tanke på å henge med på skolen. Det å lære seg andrespråket godt nok til dagligtale tar inntil 2 år å lære seg. Mens det å kunne bruke andrespråket som redskap for tanken tar 5-7 år (Høigård,2013). Dette henger sammen med det Liv fortalte om hennes erfaring om at minoritetsspråklige har senere oppstart enn majoritetsspråklige. Hun påpeker blant annet at når de begynner såpass sent i barnehagen så blir det vanskeligere for de å lære andrespråket godt nok før skolestart.

Tidlig barnehagestart virker forebyggende og gir minoritetsspråklige en bedre start på skolen, og behovet for ekstra språktiltak er lavere (Meld.St 19 (2015-2016)). På den ene siden så betyr det ikke at minoritetsspråklige barna lærer seg norsk bare ved at de begynner tidligere i barnehagen. På den andre siden kan det bli en utfordring at barna begynner såpass seint i barnehagen, grunnet språkstimulering i samspill med andre. Det kan bli vanskeligere å få innpass i leken, og spesielt den leken som krever godt utviklet verbalspråk, og det er ofte denne leken som utvikler språket best. Dette blir drøftet mer senere i denne oppgaven. Når minoritetsspråklige skal utvikle andrespråket sitt, krever det at de får spesiell støtte i språkutviklingen i denne perioden. Hvis minoritetsspråklige begynner i barnehagen i fem-årsalderen og det er første møte med norsk, har de gjerne flytende dagligtale to år senere, men det er fortsatt omlag fem-syv år igjen før de har utviklet norsken til et redskap for tanken. Det kan dermed hevdes at hvis barn som skal lære seg et andrespråk bør begynne tidligere i barnehagen, slik at de har en større mulighet til å utvikle språket som redskap for tanken til skolestart enn om de begynner senere. Dette støttes av Høigård(2013), Skutsnabb-Kangass (1986) og Hyltenstam (mfl, 1996) som påpeker at denne perioden omtales som risikoperiode. I denne risikoperioden har det stor betydning for hvordan barnehagen tilrettelegger og ivaretar språkutviklingen til minoritetsspråklige barna. Ved oppstart av minoritetsspråklige bør de ansatte være forbered på at de trenger ekstra språkstøtte. I denne perioden er det viktig at de ansatte er bevisste, og hjelper barna å komme seg ut av den tause og usikre perioden. For noen barn blir helt stille eller omvendt, og i denne perioden er det viktig at man som voksen er til stede og støtter. Det å lære seg et andrespråk krever systematisk språkstimulering. På den ene siden bør barnehagen forberede seg på at minoritetsspråklige begynner senere i barnehagen, da de har et ansvar for å gjøre det beste de kan for at denne utviklingen ikke blir overlatt til tilfeldigheter. På den andre siden kan ikke barnehagene stå for det fulle ansvaret. Det krever at hele systemet vurderer minoritetsspråklige barns behov, og hvilken støtte de trenger. Selv om det er en jevn stigning i andelen minoritetsspråklige barn som går i barnehage, er det fremdeles en vei å gå. I rammeplanen står det at barnehagen skal legge rette for kultur møter, gi rom for barnas egne kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan hevdes som at på grunn av mer kunnskap blant ansatte og systemet kan være en støttefaktor for at det blir mer populært for minoritetsspråklige å begynne tidligere i barnehagen. Dessuten er

barnehagens samfunnsmandat i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. I barnehagen har barna ulike reaksjoner på å ikke forstå språket, og reaksjoner på å ikke bli inkludert i lek, og lek er en viktig faktor for barns læring. Dette handler neste avsnitt om.

### 5.1.1 Språkutvikling i samspill med andre

For minoritetsspråklige barn som kommer til barnehagen er dette en arena som er uvant og annerledes. Når barna da også ikke forstår språket som blir snakket på, kan dette bli en utfordring da de skal komme seg inn i leken med jevnaldrende. Dette er noe alle informantene snakker om at barna får utfordringer med å komme inn i leken, men hvorfor er det så viktig at barna skal komme seg inn i leken? Det kan hevdes som at å komme inn i lek har en viktig faktor for at barna får utviklet andrespråket sitt og for å utvikle seg sosialt. Dette støttes av Kibsgaard og Husby (2014), som skriver at å delta i lek gir mange muligheter til å oppleve tilhørighet og det bidrar til at barnet inkluderes og tilpasses sosialt. Videre påpeker Kibsgaard og Husby at barna trenger jevnaldrende å leke med, et barn vil være bedre i stand til å dele felles interesse for innhold og tolke gester, stille krav om fordeling eller bli enig om regler for lek.

For barn som skal lære seg et nytt språk gjelder det å få innpass i sosiale kretser slik at man får øvd seg på å bruke språket og for et barnehagebarn handler dette om å komme inn i leken. Gjennom at minoritetsspråklige går i barnehage møter barna jevnaldrende og voksne i et tilrettelagt språkmiljø. Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns utvikling av samspillsferdigheter, noe som gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. Barn som utvikler god sosial kompetanse i barnehagen, har et godt grunnlag for videre utvikling og læring i skolen. Forskning påpeker at allsidig lek kan utvikle alle aspekter ved språket. Dette støttes av Vygotsky som hevder at språket fremmer våre måter å forme og det å forstå verden på, og dette skjer når vi er sosiale og ikke når vi er alene. Mange barn sliter med å forstå språket og har ulike måter å reagere på. Dette er noe som informantene mine fortalte om. Det er alt fra at de utagerer til at de blir stille. Det at barna har ulike reaksjoner, og har vanskeligheter med å henge med på hva som blir sagt, kan gjøre at de velger da å utagere. Det kan hevdes som at dette kan føre til at de andre barna av og til vegrer seg for å ha de med i leken. Når barna sliter med å finne roen, og ofte blir sett på som bråkmakeren kan det bli vanskelig å få innpass i leken, og da kan det også hevdes som at det kan bli utfordrende å komme i gang med språkutviklingen på andrespråket. Dette kan støttes av Tabors (1997), som skriver om det doble dilemmaet. Språkstimulering skjer i samspill med andre. Det kan bli vanskeligere å få innpass i leken, og spesielt den leken som krever godt utviklet verbalspråk, og det er ofte denne leken som utvikler språket best. I slike situasjoner er det viktig at de har ansatte der for å ivareta og forklarer til barna hva som har skjedd, og hvorfor de andre barna reager på den måten de gjør. Det å ha noen å leke sammen med er viktig for barnas kompetanse og utvikling, og dermed viktig at de har noen å leke med. Dette er noe som neste avsnitt handler om.

### 5.1.2 Leker barna på tvers av språk?

I dagens samfunn er det et stort press på at minoritetsspråklige barn skal lære seg norsk, og det helst før skolestart. Forskning viser at barn som ikke mestrer lekespråket godt nok, har naturlig også problemer med å få innpass i leken. Hilda fortalte at det blir vanskeligere å komme inn i leken, hvis man ikke kan norsk og det blir vanskeligere desto større de er når de begynner i barnehagen.

Et barn som møter norskspråket først i barnehagen, har også et annet språk, altså morsmålet deres. På den ene siden er målet at minoritetsspråklige barn skal lære seg norsk, men på den andre siden så er morsmålet en viktig faktor for at barna blir å lære seg norsk. På morsmålet sitt har barna allerede et begrepsapparat, og når man skal lære et andrespråk bygger man videre på de begrepene barna allerede kan. Hvis barna ikke får muligheten til å benytte seg av morsmålet sitt, og må lære seg norsk uten støtte av morsmålet, må de begynne helt fra begynnelsen (Giæver, 2014, s.165). Morsmålet blir et felles fundament for å lære andrespråket. I denne perioden er det viktig at de ansatte er bevisst at morsmålet har en stor rolle for utviklingen av andrespråket. Dette kan støttes av Cummins isfjellmetode. Han påpeker at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråket og andrespråket. Språkene har et felles fundament. Når et barn på fem år med norsk som andrespråk begynner i barnehagen, har de også et behov for å utforske omverdenen språklig som andre femåringer i barnehagen. Dermed er det viktig at det blir tilrettelagt for at alle barn har mulighet til å delta i en samtale.

Per fortalte at de har veldig få barn som har det samme språket, og han tenkte at det er en fordel at barna har norsk som er lekespråket. Dette kan hevdes som at han kan være skeptisk til at minoritetsspråklige ikke lærer seg andrespråket godt nok før skolestart hvis de har noen med samme morsmål i barnegruppen. På den ene siden kan mange barnehagelærere frykte at minoritetsspråklige får forsinket språkutvikling dersom de leker mye sammen med barn med samme morsmål. Kulbrandstad (1994) påpeker blant annet at det er viktig at minoritetsspråklige behersker norsk som andrespråk muntlig før de begynner på skolen. Barnehagen har mye press fra øvrige hold, som blant annet har øremerkede tilskudd om at barna skal lære seg norsk før skolestart. Dette kan være en faktor for at mange ansatte føler et press om at barna må lære seg norsk, og dermed ønsker at alle skal leke og snakke norsk med hverandre. Leken kan være et viktig grunnlag, hvor barn kan benytte norske språket aktivt sammen med jevnaldrende. Leken er også en viktig arena for at barn skal utvikle sosial kompetanse og tilstrekkelig muntlig erfaringer på norsk. På den andre siden er lek såpass viktig, at man kan ikke risikere at barn preges av et passivt samvær med majoritetsbarn, når de har mulighet til å leke aktivt sammen med noen som har samme språk. Zachrisen (2015) skriver om viktigheten av at barn får delta i lek, blant annet fordi barn skal føle seg sosialt inkludert og akseptert, og for å danne og vedlikeholde vennskap. Dessuten hvis alle aktivitetene foregår på et språk man ikke behersker fullt ut, kan dette være en begrensning for muligheten til å lære. Dermed bør minoritetsspråklige få mulighet til å leke sammen med barn med samme morsmål hvis det er mulig. For mange barn kan det være traumatisk å begynne i barnehagen hvor det er ingen som forstår hva barnet uttrykker.

I dag lever vi i et flerkulturelt samfunn, og det å jobbe i en flerkulturell barnehage kan være utfordrende for mange. Det forventes fra ansatte at de skal takle møtet med det ukjente og akseptere at det finnes ulike svar, forståelser og livsverdener. Siden det fortsatt er lite kunnskap på dette området og ulike myter rundt om kring kan det hende at ivaretagelsen til minoritetsspråklige ikke blir ivaretatt i alle barnehager. Dette er noe

Liv fortalte om, at det er mange som sliter med hvordan de skal håndtere barn som ikke forstår språket, og hva som er det beste for barna. Dette er også noe som Per uttrykket flere ganger igjennom intervjuet, «nei det har vi ikke noe kunnskap om». Det kan hevdes som at på grunn av ulike myter om tospråklighet er skadende og at lite kunnskap på området gjør ansatte usikre på hva som er riktig. Dette kan støttes av Palludan (2005) som har gjennomført et feltstudie i Danmark. Det blir gjort ubevisste forskjeller på minoritetsbarn og majoritetsbarn, hvor at majoritetspråklige barna kommer heldigs ut. Hvis ansatte ønsker å skaffe seg mer kunnskap på dette feltet, må man også tenke over hvilke forskning man benytter seg av. For noen sammenligner og kontrasterer minoritetsbarns lekatferd med barn i majoritetskulturen eller i forskjellige etniske grupper, på denne måten kan man risikerer å spre fordommer. Når en gruppe blir benyttet som målestokk, vil det bli fordommer og forskjellsbehandling.

Hilda fortalte blant annet at de har en regel som handler om leking på morsmålet. Hvis alle barna forstår samme morsmål kan de leke på det, men hvis det kommer inne et barn som ikke forstår morsmålet skal man leke på norsk, slik at alle har mulighet til å forstå. Det kan hevdes som at de ansatte støtter barna i å bruke morsmålet sitt, og gir barna trygghet i at de har lov til å benytte seg av morsmålet. På den ene siden er dette en trygghet for de barna som har noen de deler morsmål med, for de kan støtte hverandre når de leker på morsmålet, og når de leker på andrespråket. På den andre siden er det ikke alle som har noen de deler morsmål med, og kan dermed bli vanskelig å delta i lek. Uansett om barna har noen de deler språk med eller ikke, bør de ansatte være der å støtte når det trengs. Alle barn er forskjellige, og de ansatte bør bli kjent med det enkelte barnet, for å skjønne hva de har behov for. Voksenstøtte er noe som neste avsnitt handler om.

## 5.2 Voksenstøtte og tiltak

Forskning (Seland, 2018) viser at barn som blir utestengt fra lek, mangler ofte lekekompetanse og språk- og kommunikasjonsferdigheter. Videre vises det også at barna som faller utenfor blir lettere oversett og definert negativt av de ansatte i barnehagen. Det Sonja fortalte om at hun hadde «veldig lite verktøy i verktøykassa mi» var noe som jeg fant interessant. Det kan hevdes som at gjennom hennes utdanning og erfaringer har bidratt til at hun har skaffet seg kunnskap slik at språkutviklingen til minoritetsspråklige ikke blir overlatt til tilfeldigheter. Sonja har innsyn i sin egen profesjon og ser at i tidligere tilfeller at språkutviklingen ikke ble godt ivaretatt. Hva med nyutdannede som ikke har noe kunnskap om flerkulturell pedagogikk? For ansatte som ikke har god kunnskap innenfor dette, kan resultatet være det Palludan (2005) skriver om at det blir gjort ubevisste forskjeller på minoritetsbarn og majoritetsbarn, hvor at majoritetspråklige barna kommer heldigs ut. Dessuten kan mange av barna på grunn av dette framstå som ubetydelige eller at de har en manglende lekekapital. Et barn som begynner i barnehagen som ikke klarer å henge med på barnehagens rutiner og regler kan bli oppfattet som svakere sosialt. Denne perioden barnet henger etter på rutiner og regler trenger ikke å være så lang hvis man legger inn det lille ekstra støtet fra begynnelsen av påpeker Sonja. Det kan hevdes som at det er viktig med tidlig innsats for å forebygge eventuelle risikogrupper. Dette kan støttes at Buli-Holmberg (2012), som skriver at barnehagen har en sentral rolle i forebyggende arbeid, da den har muligheten til å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i barnas utviklingsprosess. Dette er drømmen til de fleste spesialpedagoger og flerkulturelle pedagoger, at alle har god innsyn i hvordan

man kan støtte og sette inn tiltak for andrespråklæring på et tidlig tidspunkt. Noe som jeg fant interessant var det Hilda fortalte om at man må stramme opp litt, begynne å utfordre barna språklig. Dette er noe jeg kjenner godt igjen selv, at mange ganger må jeg ta meg selv i at jeg snakker for enkelt, og at man har blitt tilfredsstilt med hvor barnet har kommet i sin språkutvikling. Vygotsky (1971) påpeker at den mest stimulerende læringen foregår i relasjon til noen andre som er mer språklig kompetent. Dermed kan det hevdes som at voksne bør ikke bli tilfredsstilt med barnas språkutvikling, for da kan man risikere at barnet stagnerer når de fortsatt har mulighet til å utvikle seg. Det er ikke bare sammen med voksne barnet blir utfordret språklig, men også sammen med jevnaldrende som er språksterke.

Alle barn er forskjellige og har ulik forkunnskap av andrespråket når de kommer i barnehagen, men hvis de ikke kan noen norske ord når de begynner på storbarn har leken blitt såpass komplisert at det kan bli vanskelig å få innpass. Dermed kan det hende at barna trenger voksenstøtte, for å få sparket i gang språkutviklingen og få innpass i leken. Språksvake barn har behov for voksne som støtter de inn i leken, og spesielt støtte de i komplekse leker som rolleleken. Hvis de barna ikke får denne støtten, er det ikke uvanlig å observere at de barna blir hengende igjen i språkfattige roller som hund eller baby, trekker seg unna eller ødelegger leken for de andre barna. Altså barn kommer inn i en ond sirkel når det gjelder samspill og språkutvikling. Dette henger sammen med det Hilda snakket om, at de voksne må være der å støtte barna for å hjelpe de å komme inn i leken. Dette snakket også Liv om, at man må gi barna en rolle som er spennende og sette de i en situasjon som passer inn i leken, og på denne måten gjøre barna mer interessante for de andre barna. Rollelek er som sagt et eksempel på en kompleks lek, og en leksituasjon som stiller store krav til språklig mestring. Høigård påpeker at hvis man skal kunne tilegne seg kunnskap og løse problemer ved hjelp av språket, må barnet ha utviklet mange begreper og kunne bruke språket situasjonsuavhengig. I rolleleken må barna kunne beherske dette, grunnet at rolleleken foregår i fantasien. Det kan hevdes som at de voksne må støtte barna i leken, og gi innspill til barna om hvilke roller og ideer de kan komme med underveis. Dette støttes av Bruner (1983) teori om scaffolding, han forklarte at voksne må være som en stillas for barna, altså at det skapes en midlertidig støtte til barnet. Ved å benytte seg av denne støtten forbereder den voksne barnets kognitive base, som språket bygger seg på. På den ene siden har den voksne en viktig rolle for at barna får støtten de trenger for å komme seg inn i leken. På den andre siden kan dette være mer krevende og umulig for voksne å støtte et barn som ikke har noe norskspråklig kompetanse. Slike situasjoner kan føre til at barna blir enda mer frustrert, redd for at de ikke vet hva de voksne prøver. I denne sammenhengen kan det lønne seg å benytte bildekort og ASK bildestøtte som flere av informantene nevnte. En annen støtte som barna trenger er morsmålstøtte. På grunn av at de voksne i barnehagen ikke kan barnas morsmål, kan det lønne seg med morsmålsstøtte. Dette handler neste avsnitt om.

### 5.2.1 Morsmålstøtte

Morsmålet til barna er noe som ikke må bli glemt i språklæringen, da dette er fundamentet for utviklingen av andrespråket (Cummins, 1981). Dette er noe som alle informantene påpekte at de oppfordret foreldrene til å snakke morsmål hjemme. Det kan hevdes at mange foreldre kan finne det utfordrende hva de skal gjøre. Det henger fortsatt igjen ulike myter om at tospråklighet er skadelig, noe som støttes av Laurie (1890) som skrev at hvis et barn levde med to språk samtidig ville barnets intellektuelle og åndelige vekst bli halvert. Dette er derimot noe som ikke blir støttet av informantene, de har samme tankegang som Cummins, og påpekte at morsmålet er viktig for barnet. Flere av informantene fortalte at de lærer seg noen ord på de språkene barna snakker. De bruker det som språkstøtte. Hilda fortalte at de lærer seg også noen ord på de ulike språkene som er representert, på denne måten får de mere respons fra barna. Til et barn som ikke forstår noe norsk, er det lite hensiktsmessig for voksne å si «må du på do?». I en slik situasjon kan barna bli frustrerte og redd for de skjønner ikke hva som blir sagt. Derfor kan det lønne seg å bygge seg opp et ordforråd på de språkene som er representert. Sonja fortalte også at de lærte seg et ordforråd på de språkene som er representert. Det kan hevdes som at dette blir en støtte for barna, og gir de en trygghet i at det går fint at de bruker morsmålet sitt. Dette støttes av Kibsgaard (1993) som skriver at barn som har kommet til en ny kultur, med nytt språk, kan det være en trygghet at de voksne i barnehagen kan noen ord på deres språk slik at de ikke føler seg helt alene.

Selv om en barnehagelærer har god kunnskap om flerspråklighet og flerkulturelt arbeid, mangler man personlig erfaring. Dette er noe som en tospråklig assistent kan ha, men majoritetsspråklige voksne kan også skape trygghet til sitt opprinnelsesland og språk, og det kan påvirke barnas initiativ i lek. De voksne lærer seg ord på ulike språkene, og dette er eksempel på hvordan de jobber med å ivareta og støtter barna i språk. Språket har en viktig rolle til å bygge bro, og den binder aktører sammen, som gjør det mulig at leken blir utviklet (Kibsgaard, 2015, s. 28). Noe som kan gjøre det lettere for barna å komme seg inn i leken, uten fullt utviklet andrespråk er at de voksne skaper felles referanser til barnegruppen. Dette er noe som neste avsnitt handler om.

### 5.2.2 Felles referanser

Lek er en av barnehagens viktigste fellesarenaer, og samhandling med hverandre inspirerer til å bruke språk. I en flerkulturell barnehage der mange barn har ulike erfaringer med hvordan barnehage funker, og har ulike kulturelle bakgrunner er det viktig at barnehagen legger til rette for felles opplevelser som utgangspunkt til lek. Dette snakket alle informantene om, det å gi barna et repertoar som de kan benytte i lek. Det kan hevdes som at ved å gi barna felles opplevelser og førstehåndserfaringer gir barna større mulighet for å henge med i leken. Da mange av barna har ulike erfaringer og kulturelle bakgrunner, kan det lønne seg for barnehagen å skaffe barna felles erfaringer og opplevelser. Dette støttes av Zachrisen (2015) som skriver at dette kan gjøres ved å besøke nærmiljøet, og på denne måten skaffer barna temaer de kan benytte i leken. Dessuten står det i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) at barnehagen skal bidra til kunnskap, erfaring og oppleve tilhørighet til nærmiljøet sitt. Barnehagen skal følge rammeplanens retningslinjer, og dermed er dette noe som alle barnehager skal gjennomføre.

Per fortalte at de velger seg ut noen bøker som de benytter seg i løpet av året, og på denne måten blir barna godt kjent med de bøkene. Videre fortalte han at barna benytter seg av innholdet i bøkene i leken. Det kan hevdes som at dette hjelper barna å skaffe seg en inngangsbillett til lek, da de skjønner hva de andre barna leker, selv om de ikke har utviklet språket fullt ut. Dette støttes av Zachrisen (2015) og Giæver (2014), som skriver at felles referanser kan være en viktig faktor og sentralt for å kunne utvikle seg i lek, og er til hjelp for at barna kan innta en rolle på en interetnisk lekearena. Giæver skriver også at språket utvikles gjennom dagligforståelse ved at man møtes og reflekterer over omgivelsene sammen med andre, for barn gjelder dette sammen med jevnaldrende i leken. Dessuten utvikles språket gjennom dannelsprosesser preget av dialog og inkludering. Dermed kan det hevdes som at ved å gi barna felles referanser og opplevelser ivaretar barnehagen barnas språkutvikling, og mulighet til å kunne utvikle andrespråket sitt. Dette støttes av Giæver (2014) som skriver at barna oppfatter sin verden ut fra sine egne tidligere erfaringer, og handler ofte ut fra disse oppfatningene.

Da minoritetsspråklige har ulike kulturelle erfaringer kan det lønne seg å skaffe barnegruppen felles referanser som kan benyttes i barnehagen, slik at de har samme oppfatning av hvordan man opptre i ulike situasjoner. Dette kan gjøres gjennom å skaffe barna førstehåndserfaringer, da lærer de nye begreper. Førstehåndserfaringer vil si å få erfaringer gjennom direkte, sansemessig erfaringer med referentene. For at et barn skal lære hva ordene betyr og utvikle gode stabile begreper, er det viktig at de får flest mulig førstehåndserfaringer. Deretter at de voksne snakker om de erfaringene man har opplev i ettertid (Høigård, 2013). På denne måten får barna gode referanser og opplevelser som kan benyttes i lek. Dette henger sammen med det Hilda fortalte. De har hatt eventyr om bukkene bruse, og deretter sener dra på tur i nærmiljøet for å se på bruer og lete etter trollene under brua. På Denne måten har barna skaffet seg førstehåndserfaring med hva en bro er.

### 5.2.3 Gruppedeling

For mange barn kan leken i barnehagen oppleves urolig, uoversiktlig, kaotisk eller finner det vanskelig å bli deltaker. For barn som sliter å henge med på språket, kan en dag i barnehagen være overveldende. Dette er noe som jeg også har erfart, da jeg var på utveksling i Tyskland. Det å henge med i samtaler der man forstå bare en liten del av hva som blir sagt er slitsomt. Dermed kan det lønne seg at personalet hjelper til å skape et miljø for og en ramme rundt leken. Dette kan gjøres ved å etablere en lek i et avskjermet, rolig området sammen med noen få barn. Dette støttes av Ruud (2010) som skriver at å få leke sammen med få barn gjør det enklere for barna å forstå sammenhengen i leken og kunne følge et leketema. På denne måten får barn oversikt, struktur og trygghet. Dette henger sammen med det informantene snakke om. Blant annet påpekte Per at de gruppedeler, de setter sammen noen verbalt sterke barn og noen svakere. Han Hevder at det gjør det lettere for de som er svakt språklig for da er de sterke nødt til å ta seg tiden til dialog og forhandlingene for de har ikke noen andre å leke med. På den ene siden skriver Giæver (2014) at barn som har omtrent samme likt språknivå i norsk regnes ofte som det beste utgangspunktet for å ta i bruk andrespråket. På denne måten kan innholdet tilpasses til barnas språknivå. På den andre siden har

sammensetningen av gruppene størst betydning for hvem som er gode språkmodeller for hverandre.

I andre settinger kan sammensetningene av gruppene ta utgangspunkt i hvem som kan være gode språkmodeller for hverandre. Videre påpeker Giæver at først og fremst bør språkgruppene bli delt inn etter hvilke sammensetninger. Dette snakket Liv om «Det er flere grunner til det, både at det kan være ulik hvem som er her, og ser at flyten i leken avgjør hvem som leker godt sammen der og da..». Dette støttes av Giæver (2014) at først og fremst bør språkgruppene bli delt inn etter hvilke sammensetninger og aktiviteter som kan skape trivsel og engasjement hos barna. Rambøll (2008) skriver at arbeid i mindre grupper kan gjøre det mulig å utforske nye temaer og språklige vendinger knyttet til aktiviteter som opptar barna, og dette kan bli tryggere hvis barna er sammen med noen de er trygge på. Dessuten søker barn etter flytsonen, og denne tilstanden gir følelse av glede, fryd og spenning (Csikszentmihalyi, 1990). For å komme inn i flytsonen trenger barna noen de føler seg trygge på. I utdanningsdirektoratet (2018) står det at slike grupper bør bestå over noe tid slik at barna har mulighet til å bli kjent med hverandre og bygge relasjoner og oppleve gode leksituasjoner. Dessuten kan det også lønne seg for at barna får mulighet til å leke på tvers av avdelinger, hvis barna har venner der. Spesielt hvis barna deler samme morsmål, som nevnt tidligere bør barn få mulighet til å leke med noen som deler samme morsmål.



## 6 Oppsummering

Denne forskningsprosessen har hatt sin hensikt i å belyse hvordan barnehagelærere ivaretar språkutviklingen til minoritetsspråklige. Det ble gjennomført fire intervju med pedagogisk ledere og en styrer. Alle informantene jobbet på storbarnsavdeling, og flere hadde også erfaring fra småbarnsavdeling. Det som alle hadde til felles var at alle jobbet i en barnehage med høyt antall barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Målet med denne oppgaven er å finne svar på om hva barnehageansattes kunnskap om minoritetsspråkliges språkutvikling, og hvordan de ivaretar den. Hvordan barnehagelærere legger til rette for at minoritetsspråklige kommer seg inn i leken. Dermed ønsket jeg barnehager med høyt antall minoritetsspråklige barn. I denne oppgaven har jeg valgt å støtte meg til Vygotsky (1978), og han skrev at språket fremmer våre måter å forme og det å forstå verden på, og dette skjer når vi er sosiale og ikke når vi er alene.

Noen minoritetsspråklige barn begynner i barnehagen når de er et år og andre begynner når de er fire år. Det er også ulikheter på hvor mye norsk de kan når de begynner i barnehagen, noen begynner andrespråklæring i barnehagen, og andre kan noe fra før. I denne oppgaven har det blitt påpekt at det er viktig at barn begynner i barnehagen tidlig slik at de kan styrke sine morsmål og norskferdigheter samtidig. Ved tidlig oppstart har også de ansatte lengre tid på å utvikle barnas andrespråk godt nok før skolestart. Dette var noe som alle informantene påpekte, at de opplever at minoritetsspråklige har senere oppstart enn majoritetsspråklige. Barna har ulike måter å reagere på, og mange barn begynner å utagere og blir stille når de ikke forstår språket som blir snakket noe som kan gjøre de upopulære i leken. På grunnlag av dette valgte jeg videre i oppgaven å fokusere på voksenstøtte og tiltak. Barnehagen har en sentral rolle i forebyggende arbeid, da den har muligheten til å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i barnas utviklingsprosess. På grunn av oppgavens omfang, ble det fokusert på voksenstøtte, morsmålsstøtte, felles referanser og gruppedeling som tiltak og tilrettelegging.

Det er mange teorier som sier at morsmål er veldig viktig for andrespråkutvikling, men det er fortsatt mange myter som fortsatt henger igjen i barnehagene, og derfor var jeg interessert i å se hvordan barnehagene praktiserer det. Alle barnehagene uttrykker at de arbeider med å ivareta språkutviklingen til minoritetsspråklige, og dette uttrykket de gjennom ulike tiltak. De benyttet seg av morsmålsstøtte, men å følge opp språkutviklingen til minoritetsspråklige kan være utfordrende for voksne som ikke deler samme morsmål som barnet. Alle informantene fortalte at de støttet barna ved å lære seg ord og uttrykk på barnas morsmål, men noen hadde også tospråklig assistenter. På denne måten arbeider informantene med å ivareta barnets identitetsbekreftelse og mulighet til å gjøre seg forstått. Å arbeide aktivt og systematisk med språk i barnehagen kan derfor lønne seg og er en god strategi for å skape rasjoner og oppnå positiv samspill mellom barn i samvær og lek. Lek er en sentral samhandling for barn i hverdagen. Dermed bør ansatte tilrettelegge for at barna får skaffet seg felles referanser og legge til rette for samtaler og få leke i små barnegrupper der alle barna får delta, og bli sett og hørt.

Denne oppgaven har ikke belyst et nytt tema, men et tema som jeg finner meget interessant og viktig. Det er et tema som flere barnehager bør lære mer om, og derfor valgte jeg dette temaet slik at flere har mulighet til å lære mer om det. Alle mine informanter viser at de har god kompetanse og innsyn i sin egen pedagogiske plattform. I mine intervju kan det hevdes som at informantene er bevisste og klar over hva som bør gjøres og at de gjerne skulle hatt mer kunnskap på dette området, men at de gjør det beste de kan for at barnas språkutvikling blir ivaretatt. De har påpekt mange tiltak de benytter seg av for å inkludere barna. Videre forskning kunne ha handlet om språklæring gjennom musikk og identitetsbekreftelse, dette var noe som alle informantene viste stor interesse for og så stor nytte av i barns språkutvikling. Kunne også ha vært interessant å sett nærmere på samarbeid med andre instanser, som PPT og helsetjeneste.

## 7 Referanser

- Alfheim, I. og Fodstad, C.D (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk- mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. E. Befring, K-A. B. Næss og R, Tangen (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 548 – 566). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg og Bjørgen (2018). Småbarns språklæring i utelek. S. Kibsgaard. *Veier til språk i barnehagen*. (63–74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. H. Bjørnsrud og S. Bilsen. (red). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?*. (s. 11–19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bleken, U. (2002). *Tanker rundt en snakkepakke*. Barnehagefolk, sætrykk, 4/2002. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bourdieu. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Les Editions de Minuit. Oslo: Pax Forlag.
- Bruner, J. (1983) *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: Norton.
- Bråten, I. (1996). Vygotsky i pedagogikken. *Oslo: Cappelen Akademisk Forlag*.
- Bråten, I., og Thurmann-Moe, A., C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I. Bråten. (red). *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 123–142). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buli-Holmberg. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. (s.71–85). H.Bjørnsrud og S. Nilsen. (Red). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.
- Riojas-Cortez, M. (200). *Mexican American Preschoolers Create Stories: Sociodramatic Play in a Dual Language Classroom*. Texas: N/A.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto: OISE Press
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo Universitetsforlaget.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gjervan, M., Andersen, C.E., og Bleka, M. (2014). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Latvia: Cappelen Damm akademisk.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). «skarpt er gjestens blikk» - Den fortolkende forsker i klasserommet. T. Moen og R. Karlsdóttir. (red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 33–44). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Høygård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyltenstam, K. mfl. 1996. *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever* Rapport fra konferanse 9. - 10. januar 1996, Norges forskningsråd
- Johannessen, A., Tufte, L., & Christoffersen A., P. (2010). *I Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag
- Karlsen, J. (2014). *Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole*. PhD-avhandling, institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. UNIPUB

- Kibsgaard, S. (1993). «Æ e norsk, sjø!» *Identitetsopplevelse hos innvandrerbarn*. Trondheim: DMMH. FoU-prosjekt.
- Kibsgaard, S og Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlag.
- Kibsgaard, S. (2018). språktilegnelse og kjærlighet. S. Kibsgaard. Veier til språk i barnehagen. (s. 19–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (1994). Lesing på et andrespråk. I Hagtvet, B.E., Hertzberg, F. Og Vannebo, K.I (red). *Ferdigheter i fare?: om lesing og skriving i dagens samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kulset, B, N. (2015). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Meld. St. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap  
Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen (Meld.St 19 (2015-2016)). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21 (2016–2017)). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S. (2002). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2015). *I Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Larsen, A., og Slåtten, M. (2015). *En bok om oppvekst, samfunnsfag for barnehagelærere*. Oslo: Fagbokforlaget
- Laurie, S, S. (1890). *Lectures on Language and Linguistic Method in the School*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Maxwell, J. A. (1992): "Understanding and validity in qualitative research." nr. 3, (s. 279–300). Harvard Education Review,
- McDonagh, J og McDonagh, S. (2008). *Learning to talk, talking to learn*. Hentet fra:  
[https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/23582\\_01\\_Marsh\\_Ch\\_01.pdf?fbclid=IwAR0t1cooySp1uIeUi7inXWgIkWMNtH5VJHbAqQc4VpQN6SIIbHkOq8RGTuo](https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/23582_01_Marsh_Ch_01.pdf?fbclid=IwAR0t1cooySp1uIeUi7inXWgIkWMNtH5VJHbAqQc4VpQN6SIIbHkOq8RGTuo)
- Moen, T og Karsdóttir, R. (2011). Innledning. T. Moen og R. Karlsdóttir. (red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (9–14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning- fundament, premisser og prosess. T. Moen og R. Karlsdóttir. (red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 87–102). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte læreverser. E. Befring og R. Tangen. (red). *Spesialpedagogikk*. (5.utg. s. 522–539). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Morken, I., og Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte læreverser. E. Befring, K-A. B. Næss og R, Tangen (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 548 – 566). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet . Oslo: Departementenes servicesenter

- Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M., T. (2015). Utelek som språklæringsarena. S. Kibsgaard, og M. Kanstad. (red). (2015). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rambøll Management. (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: kunnskapsdepartementet.
- Ringdal, Kristen (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ruud, E.B. (2010) Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Sand, S. (2016). *Ulikheter og felleskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Opplandske bokforlag
- Seland, M. (2018). Barns lekende improvisasjon som interkulturell kompetanse i barnehagen?. språktilegnelse og kjærlighet. S. Kibsgaard. *Veier til språk i barnehagen*. (s. 186–201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Malmö: Liber.
- SSB. (2020, 9.mars). *Innvandrere og norskfødte med innvanderforeldre, 1. januar 2020*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Tabors, P.O. (1997): *One child, two languages: a guid for preschool educators of children learning English as second language*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Tang, F., og Adams, L. (2010). « I have f-rien-d now”: How play helped two minority children transition into an English nursery school. *Indigenous, and Minority Education*, 4 118-130.
- Tangen, R. (1998). skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole. Doktoravhandling, Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: universitet i Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg og Fejes, (2009).Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. A Fejes, R Thornberg (Red.) (216-235). *Håndbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel – voksnes ansvar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hvordan få flere minoritetsspråklige barn til å gå i barnehage? Hentet 18.05 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/barnehage/rekruttere-minioritetsspraklige-barn-til-barnehagen/>
- Vygotsky, L. (1971). (Interactions between Learning and Development. Cambridge: Harvard University.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press
- Wagner, Å. K. (2017). *Minoritetsspråklige barnehagebarn*. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85573&categoryID=13884>
- Øzerk, Z., K. (1996). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I.Bråten. (red). *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 160 – 187). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1

#### Intervjuguide Master

Før spørsmålene, skal jeg takke for at informanter stilte opp til intervju og jeg er meget takknemlig for deres deltakelse. Vise frem samtykkeskjema, informere om lydopptaker og at alt skal anonymiseres, og det er mulig å trekke seg hvis de angrer på sin deltakelse.

#### **Bakgrunnsspørsmål, Barnegruppen og Avdelingen**

Hvilken utdanning har du?

- Videreutdanning? Kurs?

Hvor mange barn er det på avdelingen?

Hvor mange minoritetsspråklige barn er det på avdelingen?

Hvilken erfaring har du med minoritetsspråklige barn?

Hvor mange ulike språk har dere på avdelingen?

Hvor mange barn har dere som ikke kan/kunne å snakkes norsk når de begynte i barnehagen?

Har dere tospråklig assistent og eller tospråklig personalet på avdelingen?

#### **Tilrettelegging for lek**

Hvordan tilrettelegger dere for lek på avdelingen?

Kan du fortelle litt om hvordan dere tilrettelegger for lek?

- Fysisk lekemiljø
- Hvordan tilrettelegges det for lekegrupper?
- Hvordan tilrettelegges det for felles lek ute og inne?
- Hvordan er de voksnes rolle i lek?
  - om de går inn i lek og støtter enkeltbarn
- Leker barna med andre med ulikt morsmål?

#### **Inkludering**

Hvordan inkluderer dere minoritetsspråklige barn inn i leken?

Ser dere noe forskjell på de barna som har noen med fellesspråk og de som ikke har noen med fellesspråk?

Hvordan minoritets- og majoritetsbarn fungerer i lek?

Strever noen av minoritetsspråklige barna i lek?

- i så fall, hva strever de med? Språk?
- Hvilken type lek strever de med?
- Har du et konkret eksempel?

Hvordan jobber dere med lek når barn ikke har felles morsmål?

Leker majoritetsbarn og minoritetsbarn sammen?

#### **ARBEID MED SPRÅK**

Hvordan jobber dere med forbedring av språk?

Bruker dere noe bestemt materiell?

- Språkpakke, Bøker, Eventyr, språkgrupper

Hvordan blir de brukt i hverdagen?

- Har du noen eksempler?

Hva gjør dere for å støtte minoritetsspråklige barns språkutvikling?

Hvordan bruker dere språk som en ressurs?

- Ord på ulike språk, Rim og regler, Bøker på ulike språk, Fortellinger

Har du eksempel på hvordan dere bruker språk som ressurs?

- (Slik at barna kan få identitetsbekreftelse, kultur)

Hvilket språk bruker barna hjemme, morsmålet eller norsk

#### ARBEID MED FORSKJELLER

Snakker dere om forskjeller med barna?

Hvordan jobber dere med temaet forskjeller?

- Språk, Utseende, Lek, Ritualer, Religion

Hvordan jobber dere med fordommer?

- Har du eksempler på hvordan dere jobber med fordommer?

Har dere observert barn med fordommer?

Har dere arbeidet med ansattes holdninger?

Har dere observert ansatte med fordommer?



## 8.2 Vedlegg 2

### **Vil du delta i forskningsprosjektet "Minoritetsspråkliges ivaretagelse i norsk barnehage»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan dere jobber med å ivareta minoritetsspråklig i leken. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er et masterstudie innenfor spesialpedagogikk. Min undersøkelse skal foretas i barnehager, siden jeg er utdannet som barnehagelærer velger jeg å fokusere videre på det også i masteren. Fra bacheloren har jeg med meg fordypning i flerkulturell forståelse, og ønsker derfor å jobbe videre med dette teamet. For å samle inn data til min oppgave ønsker jeg å benytte meg av kvalitativ metode og mini etnografi som design. Dette innebærer at jeg samler data fra samme barnehage, hvor jeg tenker å intervju pedagogisk leder, assistent eller tospråklig assistent hvis dere har det, deretter observasjon av samspillet til barna i lek (praksisfortellinger). Til slutt et avsluttende intervju hvis jeg har noen spørsmål å tilføye. Min forskning har jeg som tanke å spørre nærmere om hvordan dere tilrettelegger for minoritetsspråklige i leken. Om det er noe morsmålsassistanse. Hvordan blir minoritetsspråklige ivaretatt i leken, om dere ser noen forskjeller på om barn med ekstra språkstøtte har enklere for å komme inn i leken enn de som ikke har det. Forventede funn kan bidra til å finne ut hvordan barnehager jobber med minoritetsspråklige, og hva de gjør for at de barna føler seg ivaretatt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU- institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

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

Siden jeg skal ha fokus på minoritetsspråklige barn blir det et strategisk utvalg av informanter, og dermed har jeg kontaktet deres barnehagen på grunnlag av dette. Siden jeg skal benytte meg av minietnografi som design velger jeg kun å kontakte deres barnehage.

For å samle inn data til min masteroppgave ønsker jeg å benytte meg av kvalitativ metode og mini etnografi som design. Dette innebærer at jeg samler data fra samme barnehage, hvor jeg tenker å intervju pedagogisk leder, deretter observasjon og til slutt igjen intervju. For å skaffe gode og tykke beskrivelser ønsker jeg å bruke taleopptak. Hvilke teorier jeg skal benytte kommer an på hva jeg får ut av dataen jeg har samlet inn og dermed blir det et induktiv perspektiv. Altså dataen skal lede til hvilken teori jeg skal benytte meg av. Forventede funn kan bidra til å finne ut hvordan barnehager jobber med minoritetsspråklige, og hvordan de blir ivaretatt i hverdagen

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at pedagogisk leder/assistent/styrer deltar i et eller to intervjuer om hvordan dere arbeider med minoritetsspråklige barn. Intervjuenes lengde kan variere, men ca. 30 minutter. Dine svar blir tatt opp med lydopptak og notater, deretter transkribert og anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli

anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til datamaterialet er meg og min veileder.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagrer datamaterialet på forskningsserver, innelåst i et skap.
- Deltaker skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og alt skal anonymiseres.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca. 15.mai. Opptak og personopplysninger blir slettet etter prosjektslutt og all datamateriale blir anonymisert.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU- institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

NTNU- institutt for pedagogikk og livslang læring ved Daniel Schofield, emneansvarlig PED3010,

- Sultana Ali Norozi er veileder, mail: sultana.a.norozi@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Hans Petter Ulleberg,
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

*Eventuelt student*

(Forsker/veileder)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til evt. Andre prosjekter.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *15.august*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

