



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

«Sjå! Ein Auto!»

«Look! Ein Auto!»

Kandidatnummer: 203

Fullt namn: Anne Johanna Maria Reichl

Barnehagelærer / ABLU3-1006

HVL / Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar: Kirsti Lunde

Dato: 07.01.2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

«Sjå! Ein Auto!»

Fleirspråklege barn i barnehagen

Innholdsliste:

1.0 Innleiing.....	s. 3
2.0 Teori	s. 4
2.1 Kva seier forskning om fleirspråkleg utvikling?.....	s. 4
2.2 Kva har vårt syn på fleirspråklegheit å seie for dei fleirspråklege barna?.....	s. 5
2.3 Kva er morsmålet til barnet?.....	s. 7
2.4 Korleis kan personalet støtte fleirspråklege barn i å bruke morsmålet sitt i barnehagen?.....	s. 7
3.0 Metode.....	s. 9
4.0 Presentasjon og analyse av empiri.....	s. 10
4.1 Kva tenkjer barnehagelærarar om «fleirspråklege barn i barnehagen»?.....	s. 11
4.2 Rammefaktorar kring arbeidet med fleirspråklegheit.....	s. 12
4.3 Arbeidet med morsmål i barnehagen.....	s. 13
4.4 Korleis <i>ynskjer</i> barnehagelærarar å arbeide med morsmål?.....	s. 14
5.0 Drøfting.....	s. 15
5.1 Monoglossisk språkideologi i barnehagen.....	s. 15
5.2 Fleirspråklege tilsette i barnehagen.....	s. 17
5.3 Foreldresamarbeid.....	s. 18
6.0 Avslutning.....	s. 19
Kjelder.....	s. 21
Vedlegg 1 – intervjuguide.....	s. 23
Vedlegg 2 – informasjonsskriv.....	s. 24

Innleiing

Francois Grosjean definerer fleirspråklegheit som regelmessig bruk av to eller fleire språk (eller dialekter), og fleirspråklege personar som dei som brukar to eller fleire språk (eller dialekter) i kvardagslivet sitt (Grosjean, 2008, s.10). Historisk sett har då Noreg alltid vært eit land der delar av landets befolkning har vært fleirspråkleg, med tanke på samane, så vel som andre nasjonale minoritetar, slik som kvenene og taterane, som alle har egne språk og rike kulturhistorier. Likevel har norske skular og barnehagar hatt ein svært monokulturell pedagogikk (Gjervan, 2006, s.10). Det vil seie at fokuset har vært på at alle barn skulle lære eitt språk og ein kultur: norsk.

Dette synet har endra seg med åra og ikkje berre har fleirspråklegheit fått plass i rammeplanen for barnehagen, men samiske barnehagar og barnehagar med barn med samisk bakgrunn har fått egne delkapittel. Om fleirspråklegheit generelt skriv den nyaste rammeplanen at «personalet skal støtte fleirspråklege barn i å bruke morsmålet sitt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24), men dette er ikkje eit nytt punkt. Også førre rammeplan hadde eit liknande punkt, der sto det nemleg «barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål» (KD, 2011, s.35). Likevel seier ikkje rammeplanen noko om *korleis* personalet skal gjere dette, utanom å seie at eit språkleg mangfald skal bli noko positivt for heile barnegruppa (KD, 2017, s.24). Dette gjev barnehagelærarar ein veldig stor friheit i korleis dei vel å tolke dette, noko som også Hein Lindquist skriv om i sin artikkel *Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna*. Han refererer til Rønning (2010) som skreiv at han i dei seks intervju han gjennomførte med forskjellige barnehagelærarar, vart fortalt at dei oppfatta at planverket gir føringar som gjev ulike signaler som gjev rom for tolking (Rønning, 2010, i Lindquist, 2019).

For å kome med eit døme på føringar som gjev ulike signaler, treng ein ikkje sjå lengre enn det punktet i rammeplanen som eg brukar i problemstillinga mi. «Personalet skal bidra til at språkleg mangfald blir noko positivt for heile barnegruppa, støtte fleirspråklege barn i å bruke morsmålet sitt og samtidig aktivt fremje og utvikle den norsk-/samiskspråklege kompetansen til barna» (KD. 2017, s.24). Personalet skal altså støtte barna i bruken av deira morsmål, medan dei samstundes aktivt utviklar den norskspråklege kompetansen. Dette kan sjåast ut som to separate punkt og barnehagelærarar vil kunne vektleggje ein del over den andre. Måten barnehagelærer tolkar dette punktet er ikkje berre avhengig av egne synspunkt, men også språkideologien som er til stades i barnehagen dei arbeider i. Har barnehagen ein monoglossisk (einspråkleg) ideologi vil gjerne morsmål sjåast på som ein privat sak og ikkje noko det treng å gjerast mykje med i barnehagen, har barnehagen ein heteroglossisk ideologi vil barnas fleirspråklege kompetanse bli meir aktivt brukt i barnehagen (Lindquist, 2019).

Difor vel eg i denne oppgåva å ta for meg følgjande problemstilling:

«Korleis møter personalet i barnehagen rammeplanens krav om å støtte fleispråklege barn i bruken av sitt morsmål i barnehagen?».

Eg vil finne ut korleis personalet i forskjellige barnehagar implementerer dette kravet frå rammeplanen. Slik som Alstad påpeiker i sin bok *Andrespråk og flerspråkligheit i barnehagen*, gir rammeplanen eit relativt opent mandat for arbeidet med fleispråklegheit. Ho skriv at det å støtte barn i bruken av sitt morsmål kan forståast på ulike måtar og at det dermed er barnehagelærer sjølv som vel korleis dei føreheld seg til tema (Alstad, 2016, s.46).

I denne oppgåva kjem eg til å gå over kva teorien seier om fleispråklegheit og fleispråkleg utvikling, og korleis dette kan arbeidast med i barnehagen. Eg kjem til å synleggjere kva haldingar til fleispråklegheit har å seie for ikkje berre barnas språklege-, men også deira sosiale utvikling og gå over ulike arbeidsmetodar for arbeid med morsmål som er å finne i forskning og hefter utgitt gjennom utdanningsdirektoratet. Vidare vil eg leggje fram eigne funn frå intervju med barnehagelærarar om korleis dei arbeider med å støtte barnas bruk av morsmålet sitt og sjå om dette samsvarer med det teorien seier.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil eg gå innom historia til fleispråklegheit i norske barnehagar, definisjonar av fleispråklegheit, kvifor arbeidet med morsmål er viktig og kva påverknad dei vaksne sine haldningar knytt til fleispråklegheit kan ha for barna.

2.1 Kva seier forskning om fleispråkleg utvikling?

Alstad refererer i si bok *Andrespråk og flerspråkligheit i barnehagen* til Garcia sin forskning. Garcia skriv om to syn på fleispråklegheit: det monoglossiske (einspråklege) og det heteroglossiske (fleispråklege) synet (Garcia, 2009 i Alstad, 2016, s.46). Dersom ein ser på fleispråklegheit med eit monoglossisk syn vil kvart språk vurderast etter ein einspråkleg standard, medan man med eit heteroglossisk syn vil ha eit meir samansett syn på dette. Også Grosjean er opptatt av dette skiljet. Han skriv at forskarar historisk sett har hatt eit veldig monoglossisk syn på fleispråklegheit når dei har studert folk som brukar fleire språk i sitt daglege liv. At forskning har målt språkkunnskapen i kvart språk ein fleispråkleg person brukar, opp mot einspråklege brukarar av dei same språka (Grosjean, 2008, s.10). Etter dette synet vil vi altså kunne måle språkkunnskapane til eit tospråkleg norsk – somalisk barn opp mot språkkunnskapane til eit einspråkleg norsk barn og eit einspråkleg somalisk barn.

Språkutviklinga til einspråklege barn skjer i ei relativt lineær prosess, som vil være lik for alle barn med ei vanleg språkutvikling, uansett kvar i verda dei veks opp, og kva språk dei lærar (Skrivesenteret, 2018, 4.12 – 4.49). Ein kan ikkje sjå på språkutviklinga til fleirspråklege barn på same måte. Alstad refererer til både Garcia (2009) og Cummins (2000) når ho skriv at denne prosessen er mykje meir kompleks hos fleirspråklege barn. At desse barna brukar og lærar språk i ulike kontekstar, at dei ikkje berre er andrespråksinnlærarar, men at dei lærar mange forskjellige språkferdigheitar på fleire språk samstundes, og at mange av desse ferdigheitene let seg overføre mellom språka (Alstad, 2016, s.47) og førstespråket vil kunne fungere som eit reiskapsspråk for å lette andrespråksutvikling (Holmen, 2006, i Alstad, 2016, s.50). Vidare påstår også Garcia at forhalda mellom språka til ein fleirspråkleg person vil vere fleksibel og at ulike modalitetar vil komme i forgrunn eller bakgrunn etter behov (Alstad, 2016, s.48). Garcia og Cummins har altså ein heteroglossisk forståing av den fleirspråklege utviklinga.

Man kan og skilje mellom simultan og suksessiv tospråkleg (eller fleirspråkleg) utvikling. Simultan tospråkleg (eller fleirspråkleg) utvikling, er når barnet lærar to (eller fleire) språk frå fødselen av. Når barnet fyst lærar eit språk, og seinare startar å lære eit anna språk, kallas dette suksessiv tospråkleg utvikling (Valvatne & Sandvik i Gjervan, 2006, s.33). Eit barn kan altså komme i barnehagen og allereie vere fleirspråkleg, eller bli det fyst etter dei har begynt i barnehagen, dersom det ikkje brukast norsk heime og dei byrjar å lære norsk fyrst etter barnehagestart. Ein definisjon av morsmål, kan vere at det er det språket ein lærar fyrst (Engen & Kulbrandstad i Gjervan, 2006, s.33). Barn som har ein simultan tospråkleg (eller fleirspråkleg) utvikling, kan ut i frå denne definisjonen altså ha meir enn eit morsmål. I delkappitelet 2.4 «Kva er barns morsmål?», vil eg seie litt meir om ulike definisjonar av morsmål.

2.2 Kva har vårt syn på fleirspråklegheit å seie for dei fleirspråklege barna?

Diverre er det monoglossiske synet på fleirspråklegheit så utbreidd, meiner Grosjean, at sjølv fleirspråklege personar sjølv kan ha eit negativt syn på sin eigen fleirspråklege kompetanse. Dei kan kjenne seg som «ikkje fleirspråklege nok», dersom dei ikkje kan snakke alle sine språk like flytande som einspråklege brukarar av språket (Grosjean, 2008, s.13). Det å ikkje kjenne seg «god nok», kan sjølv sagt ha mykje å seie for sjølvkjensla, og sjølv tilliten til å ta i bruk alle språka sine. Det blir ansvaret til alle som arbeider med fleirspråklege barn å bekrefte dei som likeverdige.

Grosjean skriv at språkforskinga historisk sett gjerne har sett på fleirspråklegheit som fleire einspråklege personar i ein kropp (Grosjean, 2008, s.10), men forklarar kvifor dette er urealistisk ved å trekkje parallellar til friidretten. Sporten til ein hekkeløpar inneheld element frå både sprint, så vel som høgdehopp. Det vil likevel være urealistisk og urettferdig å samanlikne hekkeløparens

ferdigheitar i sprint med ein sprintar, eller ferdigheitene i hopp med ein høgdehoppar, men likevel kan hekkeløparen bli ein toppidrettsutøvar innanfor sin eigen idrettsgrein (Grosjean, 2008, s.14).

I denne forklaringa blir det enkelt å sjå at fleirspråklege barn kan være svært dyktige språkbrukarar, sjølv om dei kanskje ikkje kjenner seg «like flinke» som andre barn i same alder. Her er det viktig korleis dei vaksne er saman med desse barna, og kva syn dei har på språkkompetansen til barna. Berit Bae påpeikar at personalet i ein barnehage står i ein maktposisjon i forhold til barnas oppleving av seg sjølv (Bae i Özalp, 2006, s.26). Språket er ein reiskap for å kunne uttrykkje seg sjølv og er dermed også ein del av identiteten. Dei vaksne i barnehagen må være beviste på posisjonen deira, og støtte og bekrefte barna på ein slik måte at barna kjenner at deira sjølvoppfatning og identitet blir ivareteken (Özalp, 2006, s.26).

Personalet må vere lydhøyre ovanfor barna, då det er barnet sjølv som skal kunne definere kva deira identitet er. Sjølv om barnet har til dømes syriske foreldre, og har arabisk som førstespråk, er det ikkje sikkert at barnet identifiserer seg sjølv som syrisk. Identiteten er ein psykologisk erkjenning av seg sjølv, så vel som at den har ein samfunnsmessig dimensjon knytt til blant anna sosio-kulturell bakgrunn (Özalp, 2006, s.24). Cummins og Early understrekar også viktigheita av å bekrefte barns identitet når dei skriv at barns oppleving av eigen intelligens, kreativitet og fleirspråklege talentar er del av deira identitet, og når desse blir bekrefte i klasserommet vil dei aktivt investere identitetane deira i læreprosessen (Cummins & Early, i Alstad, 2016, s.55).

Det er ikkje berre med tanke på barnas identitet og sjølvkjensle at personalets syn på fleirspråklegheit er viktig. Personalet fungerer også som rollemodellar for barna. Barna vil observere personalets haldningar og handlingar knytt til det språklege mangfaldet i gruppa, noko som vil ha mykje å seie for barnas utvikling av sosialkompetanse (Giæver, 2006, s.19).

Hein Lindquist snakket med både barnehagelærarar og styrarar ved to forskjellige barnehagar i ein stor kommune med eit stort tal fleirspråklege barn (Lindquist, 2019). Han ville finne ut korleis det språkpedagogiske arbeidet var for fleirspråklege barn på småbarnsavdeling. Her fann han ut at barnehagane meinte at språkarbeid med fleirspråklege barn var noko som hørte storbarnsavdelinga til, og sjølv på storbarnsavdeling var fokuset mest på norskopplæring. Vidare oppdaga han at språkbruket i barnehagens styringsdokument, så vel som dei pedagogiske leiarane sine eigne ordval viste til ein veldig monoglossisk språkideologi. Dokumenta viste ingen teikn til ord som «fleirspråklege barn» eller andre omgrep som beskriver mangfald, det sto heller omgrep som «nyankomne» og «norsk som andrespråk». Dei pedagogiske leiarane brukte omgrep som «tospråklege» synonymt med «barn med innvandrarbakgrunn» (Lindquist, 2019). Når ein ser Lindquist sine funn opp mot det Özalp (2006) skriv, kan vi setje sterke tvil til at dei fleirspråklege

barna i desse barnehagane kjenner at dei vaksne støtter og bekreftar deira fleispråklege kunnskapar på ei slik måte at dei kjenner at deira identitet og sjølvoppfatning blir ivareteken.

2.3 Kva er morsmålet til barnet?

Når eg skal skrive vidare om arbeid med morsmål i barnehagen, må vi først forstå kva morsmålet til eit barn er. Slik som nemnd ovanfor er ikkje nødvendigvis der barnet stammar frå biologisk, den nasjonaliteten eit barn identifiserer seg med. På same vis behøver ikkje språket til barnets foreldre å vere barnets morsmål. Morsmål kan definerast som det språket eit barn lærar fyst, det språket dei forstår best eller rett og slett det språket barnet sjølv identifiserer seg med (Engen & Kulbrandstad i Gjervan, 2006, s.33). Ut i frå denne forståinga er morsmål flytande, og kan endre seg over tid. Personalet kan med andre ord ikkje sjølv gå ut i frå barnets morsmål, utan å samtale med barnets foreldre om tema, og dersom barnet er stort nok, også barnet sjølv. Morsmål kan til dømes også vere eit emne som kan takast opp på foreldresamtaler når ein snakkar om barnets språkutvikling. Eit barn kan starte i barnehagen ved eitt års alderen og aldri ha høyrte norsk, men gå ut av barnehagen ved seks års alderen og kunne meir norsk enn foreldras morsmål. Dei kan til dømes beherske norsk best, men likevel identifisere seg meir med foreldras morsmål, eller kanskje dei berre ser på seg sjølv som norske? Nettopp difor er det så viktig å ha gode samtalar og ein open dialog kring tema morsmål med dei fleispråklege barna og deira foreldre.

2.4 Korleis kan personalet støtte fleispråklege barn i å bruke sitt morsmål i barnehagen?

Sjølv om rammeplanen ikkje seier noko om korleis personalet i barnehagen skal støtte fleispråklege barn i morsmålet sitt, har utdanningsdirektoratet gitt ut ein språkrettleiar som seier noko om tema, så vel som eit temahefte for fleispråkleg og kulturelt mangfald. Desse utgivingane er utarbeida saman med forskarar og byggjer på aktuell teori. Temaheftet er til dømes utarbeidd saman med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og fagpersonar som blant anna Ferruh Özalp og Katrine Giæver. Også språkrettleiaren har henta teori frå NAFO.

I språkrettleiaren *Språk i barnehagen – mykje meir enn berre prat*, blir det fleire stadar oppmoda om å la dei fleispråklege barna omgå mykje saman med tilsette, så vel som andre barn i barnehagen, som dei delar morsmål med (Udir, 2017), noko som også temaheftet om fleispråkleg og kulturelt mangfald understrekar. Dette for at barna skal kunne bruke morsmålet sitt aktivt som reiskap til å utvikle deira forståing av omverda og styrke morsmålskompetansen (Udir, 2017). Diverre er realiteten i mange norske barnehagar slik at der ikkje er tilgang til fleispråklege assistentar, eller at barnet kanskje er det einaste barnet som har nettopp det språket som morsmål. Dersom dette er tilfellet, er det andre tiltak som må til for å støtte barnets bruk av morsmål.

Alstad skriv om synleggjering av barnas språkkompetanse som ein måte å være støttande på (Alstad, 2016, s.145-146). Ho beskriv «språkplakatar», som er hengt opp på avdelinga i ei barnehage der ho har gjort observasjonar. Alle barn, både fleirspråklege og einspråklege, har sin eigen plakat med namn, bilete og flagg for kvart av språka barnet har. Desse plakatane opnar opp for at alle barna samtaler rundt språk og får anledning til å sjå språk som resurs (Alstad, 2016, s.146). Vidare beskriv ho også korleis det at personalet byr på eigen språkkompetanse kan gjere ein endring i haldningar i barnegruppa – ho skriv om ein barnehagelærer som drog fram eigne kunnskapar i engelsk, tysk og spansk – sjølv om dette ikkje var språk som nokon av barna hadde som morsmål. Det at barnehagelærer viste ein fleirspråkleg kompetanse, gjorde at språkkompetansen til dei fleirspråklege barna – på somali, kurdisk og burmesisk, blei verdsett på lik linje med barnehagelærer sine kompetansar i engelsk, tysk og spansk (Alstad, 2016, s.150). Desse eksempla viser at det er mogleg å støtte barn i å bruke sitt morsmål, utan å måtte ha nokon kunnskapar innan nettopp dei språka. Personalet i ein barnehage kan bruke eigen kompetanse for å skape eit miljø der det er akseptert, og sett på som positivt å bruke alle språkkunnskapar ein har. Gjennom å by på seg sjølv, kan personalet være med på gå i mot tendensen at dei fleirspråklege barna ikkje ynskjer å ytre seg på andre språk enn norsk (Alstad, 2016, s.157). Det å møte fleire språk i kvardagen vil også kunne gjere alle barna nysgjerrige på språk, og gjere dei meir merksame på sitt eige språk. Språk kan verte til eit samtaleemne som alle kan undre seg over (Udir, 2017).

Det er også anbefalt å ha bøker tilgjengeleg på fleire språk i bokkroken på avdeling. På denne måten kan barna alle bli i bøker som nokon av dei fleirspråklege barna kanskje kjenner heime i frå, sjølv om kanskje barnehagen ikkje har personale som kan lese desse språka, er det mogleg for barna å låne dei med heim og bli lest for av sine foreldre (Udir, 2017). For barnehagar som kanskje ikkje har bibliotek i nærleiken, eller ikkje har moglegheit til å låne bøker på mange forskjellige språk, finnes det til dømes også nettstader som morsmal.no, her kan man laste ned bøker på ulike språk og mykje meir.

Om det språklege mangfaldet skal gjerast til noko positivt for heile gruppa, kan det med fordel synleggjerast på avdeling, eller i barnehagen. Bøker på fleire språk er sjølv sagt ein del av dette, men ein kan også synleggjere språka i garderoben, med å ynskje velkommen på fleire språk på ein plakat, eller å skrive namna til barna på ulike skriftspråk på plassane deira (Udir, 2017). Språkrettleiaren har også forslag om å til dømes ha «vekas ord» på diverse språk, som heile barnegruppa, så vel som dei tilsette på avdeling kan lære (Udir, 2017). Her krevst det at dei tilsette gjer ein innsats. Språk kan vere vanskeleg, men når dei vaksne viser at dei prøvar, er dei gode førebilete for dei barna som har norsk som nytt språk. Barnehagen blir ein arena der det er lov å ikkje få det heilt til, så lenge ein prøvar og gjer sitt beste.

Eit anna tips, som kan være meir aktuelt for dei aller minste barna i barnehagen, er å leike med dyrelydar på forskjellige språk (Udir, 2017). Noko mange kanskje ikkje tenkjer på, er at dyrelydane også er noko som varierer. Hanen, som på norsk seier «kykeliky» seier til dømes «kikeriki» på tysk og kua som på norsk seier «mø», seier «boe» på nederlandsk. Dette er noko det kan være spennande å utforske saman med barna, men som krev eit godt samarbeid med foreldre for å finne ut kva dei forskjellige dyra seier på forskjellige språk.

3.0 Metode

Det finnes fleire forskjellige metodar for å samle data til forskning. Desse kan delast inn i to kategoriar – kvalitativ- og kvantitativ metode. Kvantitative metodar – slik som til dømes spørjeundersøkingar, gjev målbare data som kan reknast ut i forhold til einannan, «harde data». Kvalitative metodar – slik som til dømes intervju og observasjon, får fram meningar og opplevingar, som ikkje enkelt kan målast, «mjuke data» (Dalland, 2017, s. 52). Desse to metodetilnærmingane er svart forskjellige og kan fort sjåast på som konkurrerande, men Grønmo påpeikar at dei heller bør sjåast på som komplementære (Grønmo i Løkken & Søbstad, 2013, s.36). Dei forskjellige metodane kan brukast til å innhente forskjellige data, og må veljast ut i frå kva data vi treng, eller ynskjer å finne.

Til denne oppgåva skal eg undersøkje korleis barnehagelærarar arbeider med å støtte fleispråklege barn i å bruke sitt morsmål i barnehagen. Kva tenkjer barnehagelærarane om det å ha fleispråklege barn i barnehagen? Er der resursar eller kunnskapar dei kjenner dei ynskjer for å gje barna eit betre tilbod? Med tanke på det eg vil prøve å finne ut av, har eg valt å bruke den kvalitative metoden forskingsintervju. Gjennom eit intervju får intervjuaren ein moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål og be intervjupersonen om å utdjupe utsegn, eller forklare spørsmåla meir dersom intervjupersonen er usikker på kva intervjuaren meiner. Løkken og Søbstad skriv at intervju er ein utveksling av synspunkt og erfaringar som utviklar ny kunnskap (Løkken & Søbstad 2013, s.104). Intervju er ein metode som gjer det mogleg å få fram beskrivingar av opplevingar og erfaringar som intervjupersonen sit inne med, å få eit meir nyansert bilete av arbeidskvardagen deira enn kva til dømes «ja / nei» spørsmål på eit spørjeskjema vil kunne få fram. Det er nettopp dette eg er ute etter å få fram i min bachelor. Andre kvalitative metodar, slik som observasjon vil også være lite hensiktsmessige for å kunne finne svar på problemstillinga mi. For å verkeleg kunne observere korleis det arbeidast med fleispråklegheit og morsmål i ein barnehage, måtte eg ha observert i fleire månader for å få eit heilskapleg bilete. Då er det meir hensiktsmessig å intervju ein pedagogisk leiar, som då også vil kunne gje innblikk i kvifor dei vel nettopp desse arbeidsmetodane dei brukar.

Det er også ulemper ved å bruke intervju som metode. Måten eg stiller spørsmål på, og måten eg føreheld meg på kan farge intervjupersonen sine svar og oppfølgings spørsmål eller mangelen derav

vil kunne ha mykje å seie for kor mykje intervjupersonen fortel, eller lar vere å fortelje. Arbeid med morsmål i barnehagen er også eit tema det er knytt polariserte meiningar til, og barnehagelærarane kan ynskje å fortelje berre om det beste av sin praksis. Også mine eigne inntrykk vil kunne farge korleis eg tolkar det som blir fortalt i intervjuet. Det er av desse grunnane viktig at eg gjorde nokre tiltak for å gjere datainnsamlinga så valid og reliabel som mogleg.

Av praktiske omsyn har eg valt å ikkje bruke lydopptak på intervjuet mine, men heller ta notat. For å likevel gjere data eg samla inn så reliable som mogleg skreiv eg notata mine anten ordrett, eller forkorta versjonar av svara eg fekk. Eg ville ikkje tolke svara medan eg sat i intervjuet og prøvde å vere mest mogleg til stades.

For å få eit så breitt som mogleg perspektiv, har eg vald å intervjuet i så forskjellige barnehagar som mogleg. Eg har hatt intervju i tre forskjellige barnehagar fordelt mellom to forskjellige kommunar på Vestlandet. På denne måten fekk eg snakka med barnehagelærarar i små og store barnehagar, barnehagar i bygd og by, barnehagar med mange fleirspråklege barn og barnehagar med få fleirspråklege barn. Å intervjuet i så forskjellige barnehagar som mogleg, vil også kunne gi oppgåva ei større validitet enn dersom eg til dømes hadde snevra inn mot barnehagar på bygda med få fleirspråklege barn. Ved å ha eit breiare perspektiv vil det kunne gje eit meir realistisk bilete av korleis det arbeidast med morsmål i barnehagane i Noreg.

Intervjuguiden min (vedlegg 1) bygget på to grunntankar. Eg ville finne ut av korleis situasjonen i barnehagen var – tal på fleirspråklege barn og kva barnehagelærarane tenkte rundt det å ha fleirspråklege barn i barnehagen – og eg ville finne ut om det eg hadde funne i teorien, samsvarte med realiteten. Til dømes anbefaler språkrettleiaren for barnehagen (2017) og temaheftet for språkleg og kulturelt mangfald (2006) begge å ha tilsette som snakkar same morsmål som dei fleirspråklege barna, og Alstad fann ut i sin forskning, at det ikkje er nødvendig å dele morsmål med barna, men at dei vaksne kan skape rom for fleirspråklegheit i barnehagen gjennom å bruke språk utanom norsk som dei sjølv meistra (Alstad, 2016, s.150). Difor ville eg spørje om fleirspråklegheit hjå dei vaksne blei brukt i barnehagen. Difor vart dette tema for eit av spørsmåla i intervjuguiden min.

Gjennom å stille spørsmåla i intervjuguiden min, ynskde eg å få eit bilete av kva som ligg i det å arbeide med morsmål, og om barnehagelærarane hadde ei problemorientert, eller resursorientert innstilling til arbeidet med fleirspråklegheit i barnehagen.

4.0 Presentasjon og analyse av empiri

For å leggje fram mine funn på ein mest oversiktleg måte, har eg valt å dele dei i fire kategoriar, som eg kjem til å bruke som overskrifter i dette kapitlet. Kategoriane er som følger: Kva tenkjer

barnehagelærarar om fleispråklege barn i barnehagen? Rammefaktorar rundt arbeidet med fleispråklegheit. Arbeidet med morsmål i barnehagen. Korleis *ynskjer* barnehagelærarar å arbeide med morsmål?

Grunnen til kvifor eg har valt å bruke nettopp desse kategoriane er som følger:

For å ha ein betre forståing av svara til intervjupersonane, er det fint å fyrst vite kva dei tenkjer rundt det å ha fleispråklege barn i barnehagen. Er det ein monolingvistisk eller heterolingvistisk språkideologi i barnehagane?

Rammefaktorar som barnehagens plassering og nærmiljø kan ha mykje å seie for talet på fleispråklege barn i barnehagen, så vel som kor mykje erfaring dei har med å arbeide med fleispråklege barn. Også eit eventuelt språkleg mangfald hos dei tilsette kan ha noko å seie for arbeidet med språk, med tanke på kor mykje barnehagane blir tilråda å la barna omgå med tilsette som delar deira morsmål, og måten Alstad beskriver det å bruke fleispråklegheit hos dei tilsette for å skape eit miljø i barnehagen der det er plass for fleispråklegheit (Alstad, 2016, s.157). I følgje statistisk sentralbyrå har i 2019 17,7 prosent av den norske totalbefolkninga innvandrarakgrunn, det er ein 2,5 prosent auking frå året før (www.ssb.no), er dette noko som synast att i barnehagane?

Korleis arbeidast det med morsmål i barnehagane? For å finne svar på problemstillinga mi, vil denne kategorien være svært viktig. Her vil eg sjå på korleis intervjupersonane beskriver erfaringane sine rundt arbeid med morsmål.

Måten det faktisk arbeidast med morsmål, og korleis barnehagelærarar *ynskjer* å arbeide med det er ikkje nødvendigvis det same. I denne kategorien vil eg sjå på kva forskjellane er og kva barnehagelærarane meiner må til for å få arbeide slik dei ynskjer.

Under desse overskrifta vil eg presentere dei funna eg har gjort, som er mest aktuelle for å finne svar på problemstillinga «Korleis møter personalet i barnehagen rammeplanens krav om å støtte fleispråklege barn i bruken av sitt morsmål i barnehagen?».

4.1 Kva tenkjer barnehagelærarar om «fleispråklege barn i barnehagen»?

Det fyrste spørsmålet i intervju guiden min var «Kva tenkjer du, når du høyrer omgrepet Fleispråklege barn i barnehagen?». Dette var for å gje meg eit innblikk i kven intervjupersonane reknar som fleispråklege barn, og kva deira fyrste tankar er om å ha fleispråklege barn i barnehagen. Dette for å få ein betre forståing av svara dei hadde til mine andre spørsmål om arbeidet med morsmål og fleispråklegheit.

Jamt over meinte alle intervjupersonane at fleirspråklege barn var barn som snakka eit anna språk enn norsk heime, nokre meinte det var viktig at barnet kunne kommunisere på meir enn eit språk – det var ikkje nok å til dømes ha norsk som morsmålet sitt, men å kunne telje på engelsk, eller seie ja og nei på spansk. Det vart også påpeika at foreldresamarbeid vart ekstra viktig når det gjaldt dei fleirspråklege barna, det er viktig å bli kjent med foreldra og språk må vere del av foreldresamtalen – ikkje berre norsk, men alle språka til barnet. Berre ei av intervjupersonane nemnde også barn som ikkje sjølv snakkar andre språk, men som forstår desse. Eksempalet ho ga var av eit barn med norsk far og utanlandsk mor. Barnet forstår språket til mor godt, men kan ikkje sjølv snakke det. Likevel reknast språket til mor som del av barnets språkkompetanse.

Ei av intervjupersonane smilte då ho hørte spørsmålet. «Då tenkjer eg på mi eiga barnehage!» sa ho, vidare utvida ho med stikkord: kjekt, spennande, utfordrande, logistikk. Ho forbinder altså det å ha fleirspråklege barn i barnehagen med positive kjensler, men synes og det følgjer med utfordringar og ein anna logistikk enn når ein berre har einspråkleg, norske barn i barnehagen. Der er fleire ting det må takast omsyn til når ein planleggjar for ei fleirspråkleg barnegruppe.

Samstundes kom det også fram at barnas fleirspråklegheit kan bli gløymt i ein travel kvardag, dersom barna har eit godt norsk språk. Snakkar eit barn flytande norsk, kan det fort bli sett på som einspråkleg, og barnehagelærar må minne seg sjølv på det at barnet brukar fleire språk i kvardagen sin.

4.2 Rammefaktorar kring arbeidet med fleirspråklegheit

Forskjellane mellom barnehagane eg intervjuar i var store, nokre av desse forskjellane handla ikkje berre om storleik, eller tal på fleirspråklege barn, men også plassering. På spørsmålet om barnehagelærarane hadde merka ein auke i tal barn med innvandrarbakgrunn, hadde svara meir med nærmiljøet å gjere, enn ei auke i tilflytting. Ei barnehage merka til dømes at talet har stege drastisk dei siste åra, heilt sidan norskopplæringa vart flytta nærare barnehagen, før dette var det nesten ingen barn med innvandrarbakgrunn i barnehagen no var det nesten alle. Ein anna nemnde ei minsking i talet etter asylmottaket stengde. Så retta ho seg sjølv, og sa at det var ei senking i barn med *flyktning* bakgrunn, dei har registrert ein auke i tal med *innvandrar* bakgrunn. Jamt over hadde alle tre barnehagar merka ei auke dei siste åra.

Talet på fleirspråklege barn på avdeling varierte sterkt, frå to av tolv på avdelinga til den barnehagelæraren med minst fleirspråklege barn, til tolv av atten fleirspråklege barn på avdelinga til den barnehagelæraren som hadde flest. Ein barnehagelærar i ein barnehage med mange fleirspråklege barn, sa at det er så mange no at dei ikkje skil seg ut lenger – «Det er berre slik det er. Fleirspråklegheit har nærast blitt normalen». Likevel var det den barnehagen med færrest

fleirspråklege barn som nemnde barn som kjente seg komfortable med å bruke morsmålet sitt som ein ressurs i barnehagen, medan begge dei andre barnehagane fortalde at dei fleirspråklege barna kunne synes det var «flaut» å bruke morsmålet sitt i barnehagen.

Ein anna ting som kan ha noko å seie for arbeidet med morsmål i ein barnehage, er fleirspråklegheit hos tilsette, og om dette er ein resurs som takast i bruk i barnehagen. På mitt spørsmål om fleirspråklegheit hjå dei vaksne blir brukt, vart det tydeleg at ein fort kunne tenkje på «fleirspråkleg» synonymt med «utanlandsk». På trass av at dei alle beskreib fleirspråklege barn som barn som kan kommunisere på meir enn eit språk, såg ingen av dei tre etnisk norske barnehagelærarane på seg sjølve som fleirspråklege. Barnehagelæraren ved barnehagen med færrest fleirspråklege barn oppdaga sjølv at ho gjorde forskjell på korleis ho definerte fleirspråklegheit hjå vaksne og barn, etter å ha sagt det høgt. Då kunne ho fortelje at dei brukte litt engelsk på avdeling, som er eit språk dei vaksne beherskar godt. Altså var det barnehagen der dei tilsette brukar sin eigen fleirspråklegheit, som også fortel om barn som vel å bruke morsmålet sitt i barnehagen.

Ein av barnehagelærarane eg intervjuet hadde mykje erfaring med fleirspråklege assistentar og fortalte at ho opplevde det som både positivt og negativt. Fleirspråklege assistentar som delar morsmål med barna kan være ein støtte, men dersom det berre var eit barn og ein vaksen, kunne barnet velje bort å vere saman med dei andre barna og heller forbringe all tid saman med den vaksne og berre bruke morsmålet sitt i barnehagen, utan å lære norsk. Ho nemnde også assistentar frå land med andre kulturar enn Noreg, som kunne synes nokon aktivitetar som er vanlege i norske barnehagar ikkje passa barn – slik som til dømes å leike i snø, og kunne hindre barna i å oppleve ein vanleg, norsk barnehagekvardag.

4.3 Arbeidet med morsmål i barnehagen

På spørsmål angående arbeidet med morsmål på avdeling, merket eg at måten eg ordla meg på var svært avgjerande for kva type svar eg fekk. Når eg spurte om kven målgruppa var for arbeidet med fleirspråklegheit, var alle svara vinkla mot norskinnlæring for dei fleirspråklege barna, og eg måtte stille oppfølgings spørsmål om spesifikt arbeidet med morsmål.

Arbeidet med morsmål er noko alle tre barnehagelærarane arbeider med i heile barnegruppa, og ikkje noko dei tar barna ut av avdeling for å gjere. Ei barnehagelærar inviterer barna til å delta aktivt i samling, slik at dei kan bidra med å til dømes seie kva ting heiter på deira språk, men barnehagelærar understrekar at dette er noko som må gå på barnas premisser, det er dei som bestemmer om dette er noko dei er komfortable med. Ei anna fortalde om ein arabisktalende assistent som hadde ein heil samlingsstund på arabisk, for å illustrere for dei norsk talande barna korleis samlingsstund kjendest ut for dei fire nykomne arabisktalende barna på avdeling.

Det vart fortalt at det var viktig å bruke barna som resurs i arbeidet med morsmål, då dette var ei moglegheit for barnet å bli «eksperten» på noko i gruppa. Også foreldre ser ut til å være ein viktig resurs når det gjeld arbeid med morsmål og foreldresamarbeid vart nemnd fleire gongar i alle tre intervju. Då gjerne gjennom å spørje foreldre om kva viktige ord er på morsmålet, som drikke, svolten, smokk og kos, slik at det blir enklare for personalet å forstå barnet og kommunisere om barnets behov. Ei barnehagelærer fortalde at dei har eit nytt eventyr som tema kvar månad, og at dei sender desse eventyra med heim, på dei fleispråklegebarna sine morsmål. Dette for å auke barnas forståing av det som blir omtala i barnehagen.

Også synleggjering av mangfaldet noko det var fokus på. Eit eksempel på dette var å flagge med flagga til representerte land, eller å ha velkommen skilt i garderoben på forskjellige språk. Særleg flagga verka som noko som gav dei fleispråklege og fleirkulturelle barna ein stoltheit, her vart barna sjølv spurte kva flagg dei ville flagge med på sin bursdag og kunne dermed definere eigen identitet ovanfor dei tilsette og dei andre barna i barnehagen.

Som nemnd tidlegare, hadde fleire av intervjupersonane erfart at barna kunne bli «flaue» når dei skulle snakke morsmålet sitt i barnehagen. Dette meinte to av barnehagelærarane kunne vere fordi barnehagen var blitt ein «norsk arena» for barna. Barnehagen er blitt ein stad der barna snakkar norsk, medan dei heime kan snakke morsmålet sitt. Dette var ikkje tilfelle i alle barnehagane. Det er i barnehagen med færrest fleispråklege barn at vi finner eit fleispråkleg barn som stolt tolkar for sine foreldre på til dømes sommarfest i barnehagen. Det å vere mange fleispråklege er altså ikkje eit kriterium for om barna vel å bruke morsmålet sitt i barnehagen.

4.4 Korleis ynskjer barnehagelærarar å arbeide med morsmål?

Som nemnd ovanfor er ikkje nødvendigvis måten barnehagelærarar arbeider med morsmål den måten dei *ynskjer* å gjere det. Dette var eit spørsmål alle intervjupersonane virka som dei synes var enkelt å svare på. Mykje av svara gjekk på ressursar dei kjende dei trong for å kunne arbeide slik dei ville med tema.

Vaksen resursen var noko som gjekk att i alle tre intervju. Tettare vaksentettheit ville gjere det enklare å gje dei fleispråklege barna den tida dei treng for å kommunisere og vil kunne tilby barna meir støtte i barnehagekvardagen. Tilsette som delte morsmål med barna var eit anna ynskje. «Morsmållærer til alle!» var det ein barnehagelærer som sa. Ei anna la til at sjølv om ho ynskjer fleispråklege assistentar, må det være krav til at dei snakkar godt norsk – dette fordi ein tilsett med dårlege norskkunnskapar vil kunne være ei ekstra utfordring i kvardagen.

Tid var også noko det var ynskje om. Meir tid til å kunne planleggje, og jobbe meir strukturert med *alle* morsmåla i barnehagen. Tid til å kunne produsere materiale til pedagogisk verksemd, og materiale til å kunne synleggjere det språklege mangfaldet meir i avdeling, både fysisk så vel som gjennom det pedagogiske arbeidet. Tid til å kunne jobbe meir med overgangen barnehage – skule spesifikt for dei fleirspråklege barna. Desse barna får mykje støtte og tett oppfølging i barnehagen, noko intervjupersonen meinte dei ikkje får like mykje av i skulen og at dette kan være ein brå overgang.

Noko som overraska meg at ingen nemnde, var eit ynskje om større kunnskap om arbeid med morsmål, eller å sjølv få ein større fleirspråkleg kompetanse.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil eg sjå på mine funn og sette desse opp mot teorien. Eg vil ta for meg dei funna som overraska meg mest, så vel som det eg føler vil hjelpe meg å svare på min problemstilling:

«Korleis møter personalet i barnehagen rammeplanens krav om å støtte fleirspråklege barn i bruken av sitt morsmål i barnehagen?».

5.1 Monoglossisk språkideologi i barnehagen

Alle tre barnehagelærarar eg snakka med var svært positive til det språklege mangfaldet på sine respektive avdelingar og viste god kunnskap om det at eit velutvikla morsmål kan være ein reiskap for andrespråksinnlæringa (Holmen, 2006, i Alstad, 2016, s.50). Samtidig såg det ut til at det største fokuset i intervjuet var på det norske språket. Før intervjuet starta, forklarte eg kva mi problemstilling var og at eg ynskte å finne ut av korleis det arbeidast med å støtte barnas morsmål i barnehagane, likevel var dei fyrste svara på spørsmål om fleirspråklegheit korleis dei arbeida for å styrkje dei fleirspråklege barnas norsksinnlæring. Mykje av tiltaka for å støtte barns bruk av morsmål, hadde som mål å styrkje norskopplæringa. Slik som å ha forteljingar på både norsk, så vel som på morsmålet til dei fleirspråklege barna, slik at foreldra også kunne lese dei same forteljingane heime og dermed auke barnas forståing av innhaldet i det dei arbeida med i barnehagen, eller å oppmode barnas foreldre til å bruke morsmålet heime, fordi eit godt utvikla morsmål gjer det enklare å lære norsk. Men morsmålet har også ein eigenverdi, og kan brukast som reiskap til å styrke barnas sjølvoppfatning (Özalp, 2006, s.26) og hjelpe dei å forstå deira omverden (Udir, 2017), dette var noko som eg kjende var mindre synleg i barnehagelærarane sine forklaringar om deira arbeid med morsmål.

Her lurar eg på om det kan være mangel på kunnskap som kan ligge i botn. Dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga nemner ingenting om morsmål. Det nemnes ord som

mangfald og likeverd (UHR – lærerutdanning, 2018, s.6), samisk kultur (UHR – lærerutdanning, 2018, s.6) og fleirkulturelt samfunn (UHR – lærerutdanning, 2018, s.13), men ingenting om fleirspråklegheit eller morsmål (UHR – lærerutdanning, 2018). Dette betyr at det er opp til kvar enkelt læringsstad å bestemme om dette er noko som takast med i opplæringa av nye barnehagelærarar. Da er det altså slik at regjeringa sett krav til barnehagelærarar å støtte barn i bruken av deira morsmål, men dei set ingen krav til at dette er noko dei skal lære om gjennom utdanninga.

Når barnehagelærarane beskrev fleirspråklege barn som barn som kan kommunisere på fleire språk enn berre norsk, stemmer dette godt med Grosjean sin definisjon av å bruke to eller fleire språk i kvardagslivet sitt (Grosjean, 2008, s.10). Det som overraska meg, var at barnehagelærarane eg snakka med, ikkje brukte same definisjon av fleirspråklegheit for dei tilsette i barnehagen. Når eg spurte om fleirspråklegheit hjå dei tilsette, var det tydeleg gjennom svara deira at «fleirspråkleg tilsett» vart brukt synonymt med «utanlandsk tilsett». Slik eg har nemnd tidlegare i teksten, var det ei av barnehagelærarane som sjølv oppdaga dette etter å ha sagt det høgt. Ut i frå Grosjean sin definisjon, er nemleg dei fleste norske vaksne fleirspråklege, då dei brukar språk som til dømes engelsk på dagleg basis gjennom å sjå på og forstå engelsk språkleg fjernsyn, lytte til og forstå engelsk språkleg musikk eller kanskje lese engelsk tekst på jobben, i studiane eller i fritida. Her ser eg korleis eit monoglossisk syn fargar korleis vi ser fleirspråklegheit, slik Grosjean skreiv ser ein gjerne ikkje på seg sjølv som «fleirspråkleg nok», dersom ein ikkje snakkar andrespråket sitt like flytande som nokon som har språket som morsmål (Grosjean, 2008, s.13).

Men kva påverknad kan dette monoglossiske synet på eigen språkkompetanse ha i barnehagen? Når Berit Bae skriv at dei vaksne står i ein maktposisjon ovanfor barna og korleis dei ser seg sjølve (Bae i Özalp, 2006, s.26), handlar dette om meir enn berre korleis dei tilsette i barnehagen ser barna og haldningane til dei tilsette ovanfor barnas språkkompetansar. Korleis dei tilsette ser seg sjølve, og korleis dei føreheld seg ovanfor *eigne* språkkompetansar vil sjølv sagt også være med på å farge korleis barna ser på sine eigenskapar og kompetansar. Personalet fungerer som rollemodellar for barna. Barna vil observere personalets haldningar og handlingar knytt til det språklege mangfaldet i gruppa, noko som vil ha mykje å seie for barnas utvikling av sosialkompetanse (Giæver, 2006, s.19). Frå eiga erfaring kan eg seie at ei barnehageavdeling ofte blir sett på som ei barnegruppe og ei vaksengruppe, men barna ser det ikkje nødvendigvis på same måte. For barna er som oftast alle menneska på ei avdeling med i same gruppa. Så når Giæver skriv om at barna observerer personalets haldningar og handlingar knytt til det språklege mangfaldet i *gruppa*, må vi ikkje ekskludere dei tilsette. Rollemodellar må være bevisste *eigne* haldningar ikkje berre ovanfor andre, men ikkje minst ovanfor seg sjølve.

Slik som nemnd i teori kapittelet, har utdanningssystemet i Noreg ei lang monoglossisk historie. På trass av at rammeverket rundt har endra seg, kan det sjå ut som at noko av dette synet sit att i barnehagane. Barnehagelærarane eg snakka med hadde eit tydeleg ideal for korleis dei ynskte å arbeide med morsmål, og hadde også mange gode tiltak, likevel var der spor av ein monoglossisk språkideologi. Det blir omskriven at det kan sjå ut som at nokon av barna ser på barnehagen som ein «norsk arena», ein stad der morsmålet deira ikkje skal brukast. Dette kan knytast opp mot det Alstad skriv om korleis dei vaksne kan bruke eigen språkkompetanse for å skape rom for fleirspråklegheit og unngå tendensen til at barna ikkje kjenner seg komfortable med å bruke andre språk enn norsk i barnehagen (Alstad, 2016, s.157). Men dersom ein barnehagelærer skal kunne gje av seg sjølv, og bruke seg sjølv som ein fleirspråkleg ressurs, må dei fyrst kunne sjå på seg sjølve som fleirspråklege.

5.2 Fleirspråklege tilsette i barnehagen

Alle tre barnehagelærarar eg snakka med hadde eit ynskje om fleire tilsette som har kompetanse i morsmåla til dei fleirspråklege barna på avdeling, men gjorde det tydeleg at det må stillast krav til andre kompetansar også. Ei barnehagelærer nemnde eit ynskje om fleirspråklege tilsette med utdanning innanfor barnehageyrket – gjerne fleirspråklege barnehagelærarar – ei anna nemnde eit minstekrav til norskkompetanse. Det kom tydeleg fram at det ikkje er nok å dele morsmål med eit eller fleire av barna, det er viktig å kunne utføre ein god jobb med godt pedagogisk skjøn, og å også ha gode nok norskkunnskapar for å kunne kommunisere med alle på avdeling, då norsk er eit fellesspråk for alle barn og tilsette i barnehagen. Ei av barnehagelærarane påpeika også at det ikkje er lett å få tak i fleirspråklege tilsette. Dette var barnehagelæraren som jobba ved ei barnehage på bygda. Ho beskrev at det ikkje ofte er opent for å tilsetje nye assistentar, og at det gjerne ikkje er mange søkjarar som vel å flytte langt ut på bygda. Ei slik utfordring kan gjere det vanskeleg å få tak i personale som delar morsmål med dei fleirspråklege barna i barnehagen, og er ei utfordring som det nok er mange barnehagar i bygde-Noreg som kjennar på.

Fleirspråklege assistentar og morsmållærarar er noko som både språkrettleiaren (Udir, 2017), så vel som temaheftet for språkleg og kulturelt mangfald (Gjervan (red.), 2006) anbefaler som reiskap til å støtte barnas bruk av morsmål. Likevel merket nokre av intervjupersonane gjennom sitt arbeid i ein fleirspråkleg barnehage at det å ha fleirspråklege tilsette også kunne ha ei negativ side. Dersom det til dømes var få barn som delte morsmål med den fleirspråklege tilsette, hadde ei barnehagelærer opplevd at barna fort kunne velje bort å tilbringe tid saman med andre barn på avdeling, og heller være kunn saman med den tilsette og kunn bruke sitt morsmål. Dette er noko som ikkje samsvarer med teorien. Temaheftet om språkleg og kulturelt mangfald anbefaler kontakt mellom barn og tilsette som delar morsmål for at dei blant anna skal kunne bruke språket sitt som reiskap for å

utvikle deira forståing av omverda (Udir, 2017), men slik intervjupersonen fortel det, kan det altså også virke mot sin hensikt dersom det ender med at barnet og den fleirspråklege tilsette på eit vis avgrensar seg frå resten av avdelinga.

5.3 Foreldresamarbeid

Ein ressurs for arbeid med morsmål som kan være veldig nyttig, er foreldre. Først og fremst for å hjelpe barnehagelærar med å forstå språkkompetansen til dei fleirspråklege barna. Gjennom foreldresamtalar kan barnehagelærar få ei forståing av kva som er barnets morsmål, då morsmålet ikkje nødvendigvis er barnets førstespråk (Engen & Kulbrandstad i Gjervan, 2006, s.33). Vidare kom det fram gjennom intervju at foreldra er ein god resurs til å kunne kommunisere med dei fleirspråklege barna som enda ikkje har så godt norsk språk, gjennom å til dømes saman skrive å liste over viktige ord, slik som mat, drikke, kos, og liknande. Når personalet kan forstå barnet når det prøver å kommunisere sine behov, vil dette gjere barnehagedagen enklare både for barnet og personalet.

Språkrettleiaren for barnehagen rådar barnehagar å ha bøker tilgjengeleg for barna på dei ulike språka som er representerte i barnehagen, bøker som barna kan låne med heim slik at foreldra kan lese for dei (Udir, 2017). Dette er noko ei av barnehagane tek i bruk gjennom å sende med heim eventyr som det jobbast med i barnehagen på barnas morsmål, sjølv om desse kanskje ikkje er tilgjengelege på avdeling for alle barna å bla i og sjå på, gir dette framleis dei fleirspråklege barna, så vel som foreldra deira eit større innblikk i det barnehagen arbeider med, og foreldra kan hjelpe barna å knytte barnehagens verksemd til barnets morsmål. Sjølv om ingen av barnehagane hadde bøker tilgjengeleg for barna på dei forskjellige morsmåla, vart det nemnd andre måtar å synleggjere barnas morsmål. Til dømes nemnde ei barnehagelærar at dei synleggjorde språkmangfaldet i barnehagen gjennom å henge opp velkommen skilt på alle språka som er representerte i barnehagen, noko som også blir råda i *språkrettleiaren*. For slike skilt er det viktig med eit godt foreldresamarbeid, då det å ynskje velkommen kan variere frå region til region i forskjellige land, her vil foreldre være ei meir reliabel kjelde enn til dømes eit internett søk.

Ei barnehage synleggjorde mangfaldet gjennom å bruke flagga til landa som barna sjølv eller deira foreldre kjem frå, desse flagga vart brukt blant anna til barnas bursdagar, så vel som på FN-dagen. Dette var noko som barnehagelærar følte at var ei stor suksess. Det var ein samtalestartar for barna, som inviterte til samtale kring det store mangfaldet i barnehagen, og ei kjelde til stoltheit for barna som kunne velje kva flagg dei ville flagge med til bursdagen sin. Også her er foreldre ei viktig kjelde til riktig informasjon, då nokre land kan ha forskjellige flagg, eller kan ha endra sine flagg dei siste åra

grunna krig eller konflikt. Når ein skal representere mangfald, er det viktig å representere riktig, då er samarbeid og kommunikasjon med dei det gjeld veldig viktig.

I teoridelen skreiv eg om ei barnehage Alstad har observert i, som laga språkplakatar for kvart barn, med flagg for kva språk barna hadde i språkrepertoaret sitt, og korleis dette fungerte veldig godt som samtalestartar for barna (Alstad, 2016, s.146), her vil eg trekkje parallellar til barnehagen som flagga med forskjellige flagg på barnas bursdagar. Det kan sjå ut som at det å gjere det meir personleg er med på å skape ei større interesse hjå barna. I barnehagen Alstad omskriver har kvart barn ei eiga plakat, som gjer det synleg kven som representerer kva språk eller land, i barnehagen som brukar flagg blir flagga knytt opp mot eit bursdagsbarn, noko som også vil kunne gje barna ei større eigarkjensle ovanfor språket, og landet familien kjem frå. Det å gjere synleggjeringa av språkmangfaldet meir personleg, ser altså ut til å ha ein god effekt.

6.0 Avslutning

I denne oppgåva har eg gått ut i frå rammeplanen for barnehagen sitt krav om at personalet støttar fleirspråklege barn i å bruke morsmålet sitt (KD, 2017, s. 24), og har prøvd å finne ut av korleis dette gjerast i praksis gjennom å lese teori og å intervjuje barnehagelærarar som arbeider med fleirspråklege barn.

Eg fann ut at det er mange gode råd om arbeid med morsmål i barnehagen, men at ikkje alle desse let seg gjennomføre for alle barnehagar, særleg for barnehagar på bygda, som gjerne ikkje har tilgang til store bibliotek, eller moglegheit å tilsetje fleirspråklege assistentar eller morsmållærarar.

Barnehagelærarane eg intervjuar er positivt innstilt til det språklege mangfaldet i barnehagane deira og har ei meir resursorientert enn problemorientert innstilling til arbeidet med fleirspråklegheit. Likevel verkar det som at Noreg sin lange monoglossiske historie framleis har sitt preg både i barnehagelæraropplæringa, så vel som i barnehagane, sjølv om dette såg ut til å være meir underbevisst. Barnehagane arbeider med synleggjering av det språklege mangfaldet i barnehagen og oppmodar foreldre om å snakke sitt morsmål heime, saman med barna sine.

Alle tre barnehagelærarar som eg intervjuar viser eit stort ynskje om å gjere ei god jobb med å støtte barna i bruken av morsmålet sitt, men innrømmer også at dette kan være utfordrande til tider, når ein ikkje snakkar same språk som barna på avdelinga si. Dei snakka om foreldre som ei stor ressurs til hjelp i å kunne kommunisere saman med barna gjennom til dømes å samtale om viktige ord barnet brukar på morsmålet. Der var eit stort ynskje om fleire ressursar for å kunne utføre arbeidet med morsmål på ei betre måte. Då meiner eg ressursar slik som fleirspråklege tilsette, større vaksen

tettleik i avdelingane og rett og slett meir *tid*. Tid for å kunne planleggje. Tid finne aktuelt materiale til bruk i arbeid med morsmål. Tid for å kunne gje barna betre tid til å gjere seg forstått.

Både gjennom lesing av teori, så vel som gjennom intervju og gjennomførte, kom det verkeleg fram kor viktig det er å støtte fleispråklege barn i å bruke morsmålet sitt. Som menneskjer kan vi alle kjenne kor viktig det er å kjenne oss som ein del av eit fellesskap, og å kunne uttrykkje oss og dele våre erfaringar og tankar med andre. Dette gjeld sjølvstøtt også barn. For mange fleispråklege barn, særleg barn som ikkje endå beherskar norsk, kan det vere vanskeleg å kjenne seg som del av fellesskapet, og det kan vere vanskeleg for dei å dele tankar og erfaringar dei har hatt med dei andre i barnehagen. Då er det viktig at personalet hugsar at desse barna *har* språk, og *kan* uttrykkje seg, berre ikkje på norsk (Skrivesenteret, 2018, min. 3.38 – 4.52). Difor er det viktig at vi jobbar for å støtte barna i å bruke morsmålet sitt, slik at dei kjenner seg velkomne i fellesskapet, sjølv om vi kanskje ikkje klarer å kommunisere på deira morsmål, må vi vise at vi gjer ein innsats. Det å støtte barn i bruken av deira morsmål kan også gje barna ei kjensle av å få lov å vere den dei er, og at *heile* dei er velkomne. Slik Cummins skriv i sin studie om å synleggjere fleispråklege barns språkkunnskapar i klasserommet, og viser til viktigheita av å bekrefte barnas identitet som fleispråkleg:

«Students came to realize the legitimacy of their languages and became more aware of the rich culture expressed through these languages. Gradually pride replaced shame» (Cummins, 2006, s.26, i Alstad, 2016, s.147)

Kilder:

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

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyllendal

Giæver, K. (2006). Personalets kompetanse. I Gjervan, M. (Red.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (s. 12 – 21). Oslo: Utdanningsdirektoratet

Gjervan, M. (2006). Mangfold og fellesskap i barnehagen – et ressursperspektiv. I Gjervan, M. (Red.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (s.6 – 11) Oslo: Utdanningsdirektoratet

Gjervan, M. (2006). Med flere språk i barnehagen. I Gjervan, M. (Red.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (s. 30 – 39) Oslo: Utdanningsdirektoratet

Grosjean, F. (2008), *Studying bilinguals*, New York: Oxford University Press

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – innhald og oppgåver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet, (2011), *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver*, Oslo: Utdanningsdirektoratet

Løkken, G. & Søbstad, F. *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Özalp, F. (2006) Barnehagen og barns identitetsutvikling. I Gjervan, M. (Red.), *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (s. 30 – 39) Oslo: Utdanningsdirektoratet

Internett kjelder:

Lindquist, H. (2019, 02.03.) Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Henta frå <https://www.idunn.no/npt/2019/02-03/spraakpedagogisk-arbeid-og-deyngste-flerspraaklige-barnehage>

Skrivesenteret. (2018, 28.09.) *Flerspråklige barn – Del 1 Introduksjon*. Henta frå <https://www.youtube.com/watch?v=RxgebO4b2-g>

Skrivesenteret. (2018, 28.09.) *Flerspråklige barn – Del 3 Første språk og andre språk*. Henta frå <https://www.youtube.com/watch?v=xHBIrhU4Zu4>

Statistisk sentralbyrå. (22.10.2019):

<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring#blokk-1>

<https://www.ssb.no/innvbef>

UHR – lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Henta frå

<https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (08.12.2017) *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Henta frå

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>

VEDLEGG 1

Intervjuguide

Kva tenkjer du når du høyrer omgrepet «fleirspråklege barn i barnehagen»?

I følgje statistisk sentralbyrå har i 2019 17,7 prosent av den norske totalbefolkninga innvandrarbakgrunn, det er ein auke på 2,5 prosent frå 2018. Er dette noko du ser att i din barnehage? (på kva måte?)

Ca kor mange barn med fleirspråkleg bakgrunn er det på din avdeling?

Kven er målgruppa for arbeidet med fleirspråklegheit? Heile gruppa, eller berre dei fleirspråklege? (Alstad)

Er fleirspråklegheit hjå dei vaksne brukt, sjølv om det ikkje gjed dei same språka som barnas morsmål? (Alstad) På kva måte?

Holmen seier at førstespråket er reiskapsspråk for andrespråkutvikling, er dette noko du ser i praksis i din avdeling?

Korleis arbeider du med morsmål på avdeling? Planlagt pedagogisk verksemd eller improviserte der og då moment?

Korleis ynskjer du å arbeide med morsmål på avdeling? Er det noko du skulle ynskje du hadde meir resursar / auka kompetanse til?

Veit du om fleirspråklegheit blir tatt med i vurdering når det skal tilsettast nytt personale?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

«Sjå! Ein Auto!»

Mitt namn er Anne J. M. Reichl og eg studerer Barnehagelærer ved Høgskulen på Vestlandet, og skriv no Bacheloroppgåva mi, med innleveringsfrist 04.01.2020.

Tema for oppgåva: Fleirspråklege barn i barnehagen

Eg ynskjer å gjere ein kvalitativ undersøking, der eg intervjuar barnehagelærarar frå forskjellige barnehagar. Difor søkjer eg barnehagelærarar som ynskjer å delta på undersøkinga mi. Eg ynskjer gjerne å intervju e ein barnehagelærer frå dykkar barnehage. Eit intervju vil vare i ca. 30 minutt.

All informasjon innhenta frå intervjuet vil bli nedskriven, analysert og drøfta, og enkelte sitat kan takast med i oppgåva. Informasjonen vil bli oppbevart innelåst i ei skuff i heimen min, som berre eg har tilgang til, og vil makulerast når oppgåva er vurdert, seinast 28.02.2020. Informasjonen vil være konfidensiell mellom intervjupersonen, rettleiaren min og eg. All informasjon vil bli anonymisert.

Det er frivillig deltaking, og deltakarar kan trekkje seg når som helst i løpet av studiet, utan å måtte oppgeve grunn.

Dersom de har spørsmål kan de ta kontakt med meg eller min rettleiar Kirsti Lunde, ved Høgskulen på Vestlandet (e-post: kirsti.lunde@hvl.no)

Med venleg helsing

Anne J. M. Reichl

Tlf: 94816577

E-post: anjomate@hotmail.com