



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Barnehagelæreres arbeid med barnelitteratur i minoritetsspråklige barns språkmiljø: En kvantitativ undersøkelse

Kindergarten teachers use of children's literature in language stimulant activities regarding minority speaking children's second language development: A quantitative study

Kandidatnummer: 526, 528

BACH301

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Tor Ragnar Hjelmtveit

Innleveringsdato: 25.05.2022

Antall ord: 13872

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Innlevering av bacheloroppgaven markerer slutten på vårt utdanningsforløp og overgangen til arbeidslivet. Arbeidet med oppgaven har vært en utfordrende, men også svært lærerik prosess som har styrket vår kompetanse som barnehagelærere. Vi vil gjerne takke vår veileder Tor Ragnar Hjelmtveit for gode råd og grundige tilbakemeldinger. Du har vært en engasjert veileder som har motivert og støttet oss gjennom hele prosessen. Vi vil også takke alle respondentene som gjennomførte spørreundersøkelsen vår. En stor takk sendes også til nære og kjære som har støttet oss i denne perioden. Sist, men ikke minst vil vi takke hverandre for et utrolig godt samarbeid.

Abstract

The purpose of this thesis was to investigate how kindergarten teachers work with children's literature as a language stimulant activity for children who are developing their second language. To do this we created the research question: "What characterizes a language-stimulating environment, and in what way do kindergarten teachers use children's literature for minority language speaking children". In order to investigate this, we start with presenting present theory on the subject. This includes theory on children's language development, language stimulant activities, and children's literature. In the latter part of the thesis, we present the current study, before we end with a discussion on our findings. Through an online survey we collected quantitative data from kindergarten teachers in Norway. The survey consisted of questions based on both background information about the respondents, and theory-based questions regarding their work with children's literature. When creating our theory-based questions we used knowledge from recognized literature on children's language development, and language stimulant activities. Our main findings were that the respondents had access to a wide variety of children's literature, but on the other hand had limited access to books in the language of a different mother tongue than Norwegian. Other findings showed that reading out loud should be prioritized more by kindergarten teachers. On the other hand, we found that when reading out loud the respondents often practised dialogical. To summarize our take on our findings, the respondents should prioritize reading out loud more, and get access to books in all the children's represented languages. The kindergarten teacher education should also prioritize bilingual education in the curriculum and lectures to a higher degree. Increased knowledge on the topic among kindergarten teachers could potentially higher the quality of minority speaking children's language stimulant activities.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Abstract	1
1.0 Innledning	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema	4
1.2 Avgrensning av oppgaven.....	5
1.3 Begrepsavklaring	5
2.0 Teori	7
2.1 Barnehagelæreres ansvar.....	7
2.2 Språkstimulerende miljø	8
2.3 Barns språkutvikling.....	10
2.4 Perspektiver på barns utvikling.....	11
2.4.1 Morsmålets betydning for tilegning av andrespråket	13
2.5 Barnelitteratur som verktøy	14
2.5.1 Møter rundt tekst.....	14
2.5.2 Konkreter	15
2.5.3 Valg av og tilpasning av bøker for minoritetsspråklige barn	16
2.5.4 Bøker på andre morsmål enn norsk.....	17
2.5.5 Bøker til minoritetsspråklige, tematikk og sjanger	18
3.0 Metode.....	20
3.1 Kvantitativ metode	20
3.2 Valg av metode	20
3.2.1 Spørreundersøkelse	21
3.2.2 Praktisk informasjon	22
3.3 Metodekritikk/feilkilder	22
3.3.1 Analyse og tolkning av data	24
3.4 Etske retningslinjer.....	24
4.0 Resultat	26
4.1 Høytlesningens plass i barnehagehverdagen	26
Figur 1. Hvor ofte det leses det for barna	26
Figur 2. Bruk av konkrete	27
Figur 3. Dialogisk høytlesning	27
4.2 Bøker til minoritetsspråklige barn	28
Figur 4. Utvalg av sjangre innen barnelitteratur.....	28

Figur 5. Fysiske bøker på barns morsmål	28
Figur 6. Brukes bøker på andre morsmål regelmessig?	29
Figur 7. Bøker på barnas morsmål og flerspråklighet som tema i utdannelsen	30
5.0 Drøfting	31
5.1 Høytlesningens plass i barnehagehverdagen	31
5.1.1 Figur 1. Hvor ofte det leses for barna	31
5.1.2 Figur 2. Bruk av konkrete	32
5.1.3 Figur 3. Dialogisk høytlesning	33
5.2 Bøker til minoritetsspråklige barn	34
5.2.1 Figur 4. Utvalg av sjangre innen barnelitteratur	34
5.2.2 Figur 5. Fysiske bøker på barnas morsmål	36
5.2.3 Figur 6. Brukes bøker på andre morsmål regelmessig?	37
5.2.4 Figur 7. Bøker på barnas morsmål og flerspråklighet som tema i utdannelsen	38
6.0 Konklusjon	40
7.0 Litteraturliste	41
Vedlegg 1.	45

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Tema for denne oppgaven er språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen. Vi vil sette søkelys på hvordan barnehagelærere arbeider for å sikre et godt språkmiljø for minoritetsspråklige barn med barnelitteratur som verktøy. Vi har valgt dette temaet på grunnlag av innsikt vi har fått om tematikken mangfold gjennom forelesninger og våre fordypningsemner. Vi har blant annet lært at mangfold bør bli sett på som en ressurs for barns læring- og dannelsingsprosesser. Etter flere praksisperioder har vi observert store ulikheter i hvordan barnehager/barnehagelærere arbeider med mangfold, særlig i arbeid med språkutvikling.

Det norske samfunnet har de siste årene utviklet seg til et mer mangfoldig samfunn, både når det gjelder språk, kultur og religion (Gjervan, Andersen og Bleka, 2014, s. 9). Som følge av dette er det stadig flere barnehagebarn som tilegner seg norsk som andrespråk, og en stor andel av disse er minoritetsspråklige (19 %). Det vil si barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk (Utdanningsdirektoratet (heretter Udir), 2021, s. 22). Språkutvikling har stor betydning for barnets utvikling deriblant den sosiale og kognitive utviklingen (Høigård, 2019, s. 145). Høigård (2019, s. 150) skriver at det er en myte at barn med andre morsmål enn norsk lærer seg norsk automatisk så lenge de går i barnehage med norskspråklige barn. Hun skriver videre at ansvaret ikke kan legges på barna selv, men den pedagogiske lederen i barnehagen. Pedagogisk leder skal legge til rette for et språkmiljø som stimulerer barns språklige utvikling, også for barn som lærer norsk som andrespråk (Høigård, 2019, s. 150). Det er dermed viktig for en barnehagelærer å ha et bevisst forhold til hva et stimulerende språkmiljø innebærer, og hvordan man kan arbeide for å stimulere minoritetsspråklige barns tilegnelse av norsk. Derfor ønsker vi gjennom denne bacheloroppgaven å sette søkelys på tematikken, samt å styrke vår kompetanse om minoritetsspråklige barns språkutvikling slik at vi er bedre rustet i møte med flerspråklige barn når vi skal arbeide som barnehagelærere.

1.2 Avgrensning av oppgaven

I det følgende vil vi kort gjøre rede for avgrensningene vi har gjort i prosjektet.

Språkstimulering og språkmiljø er store tema som innebærer bruk av flere ulike verktøy. Vi har valgt å avgrense vår oppgave til å sette søkelys på barnehagelærere sitt arbeid med barnelitteratur som verktøy for språkstimulering. Med barnelitteratur mener vi for eksempel bildebøker, pekebøker og lignende. Høier (2010, s. 338) presenterer funn fra undersøkelser som viser at høytlesning og fortellingen ikke blir vektlagt nok i barnehagens hverdag, selv om effekten av arbeid med litteratur for barns språkutvikling er vel dokumentert. På bakgrunn av dette har vi formulert problemstillingen "På hvilke måter kan barnelitteratur bli brukt som språkstimulering for minoritetsspråklige barn, og hvordan arbeider barnehagelærere for å ivareta dette?". For å svare på denne problemstillingen har vi gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse med barnehagelærere som målgruppe.

1.3 Begrepsavklaring

Ifølge Sand (2020, s. 23) består beskrivelsen av barn med et annet morsmål enn norsk av flere ulike begreper, og dette kan for eksempel være flerspråklig, minoritetsspråklig og innvandrerbarn. Videre poengterer hun at i mange sammenhenger blir begrepene brukt på tvers av hverandre om samme barnet. I denne oppgaven velger vi å bruke minoritetsspråklige barn og flerspråklige barn.

Minoritetsspråklig

Begrepet minoritet brukes ofte i sammenheng når vi skal se på om en gruppe er i mindretall enn majoriteten (Meld. St. 49 (2013-2013), s. 14). En som er minoritetsspråklig har derfor et annet morsmål enn majoriteten, som i dette tilfellet blir norsk. Barn i barnehage blir regnet som minoritetsspråklige dersom begge foreldrene har et annet førstespråk enn majoritetsspråket (Cejka, Gujord & Selås, 2017, s. 11).

Flerspråklig

Å være flerspråklig vil si at man i det daglige eller i enkelte situasjoner kan bruke mer enn ett språk (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 43). Høigård (2019, s. 140) vektlegger at flerspråklige barn ikke nødvendigvis har utviklet mer enn ett språk, men kan være i en situasjon hvor det er under utvikling.

Morsmål

Det språket man lærer først kan for noen defineres som ens morsmål, for andre kan morsmålet være språket man selv forstår best eller det man selv velger å identifisere seg med. Det er også mulig å identifisere seg med flere morsmål, altså at man kan ha mer enn ett morsmål (Gjervan et al., 2014, s. 127).

Språkstimulering

I arbeid med språkstimulering tilrettelegger man aktiviteter eller setter inn tiltak som kan styrke språkkompetansen til et barn eller en barnegruppe (Berggreen referert i Selås, 2017, s. 184).

Barnelitteratur

Med barnelitteratur mener vi bøker og tekster som er skrevet av voksne, og disse bøkene skal leses til barn eller av barnet selv (Haugen, 2022). Barnelitteratur kan deles opp i flere kategorier og sjangre, eksempler på det er: pekebok, rim, regler og poetiske tekster, realistiske hverdagsfortellinger, fantastiske fortellinger, eventyr og sakprosa (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 110-111).

Pedagogisk leder / barnehagelærer

I mye av litteraturen og i rammeplanen benyttes begrepet pedagogisk leder, men i denne oppgaven velger vi å tolke barnehagelærer som en del av dette. Grunnen til dette er at etter vår erfaring deler barnehagelærerne på avdeling på det faglige ansvaret, uavhengig om alle er ansatt som pedagogisk leder. Vi er derfor ute etter de som er utdannet barnehagelærer.

Barnehagelærerutdannelsen er en profesjonsutdanning som vil si at man blir kvalifisert for å jobbe i spesifikke yrker, som i dette tilfelle vil si at man kan arbeide som ansatt i barnehage med stillingsbeskrivelse som *pedagogisk leder* eller *barnehagelærer* (Smeby, 2021).

Gjennom utdannelsen vil man få ferdigheter og kunnskaper som trengs for å arbeide som barnehagelærer/pedagogisk leder, samtidig får man innsikt i forventninger, regler og normer i tilknytning barnehagelærerens profesjon (Larsen og Slåtten, 2019, s.

346). Barnehagelærerutdanningen ble frem til 2013 kalt førskolelærerutdanningen. I forbindelse med denne overgangen skjedde det en endring i utdannelsens innhold hvor kunnskap om små barn, pedagogikk og ledelse ble mer sentral (Kunnskapsdepartementet (heretter KD), 2012). Bakgrunn for endring i utdannelsen var at man ønsket å arbeide mot et barnehage tilbud som var mer tilpasset virkeligheten i barnehagen (KD, 2012).

2.0 Teori

I dette kapittelet vil vi presentere teorien som ligger til grunn for oppgaven vår. Vi vil først gjøre rede for barnehagelærers ansvar når det kommer til språkutvikling, så vil vi beskrive hva som er et godt språkmiljø i barnehagen før vi går inn på ulike syn på barns utvikling og læring. Deretter vil vi gå nærmere inn på barns språkutvikling og se nærmere på verktøy man kan bruke i arbeid med språkstimulering og språkmiljø, samt trekker vi frem morsmålets betydning for andrespråktilegnelse.

2.1 Barnehagelæreres ansvar

I dette avsnittet vil vi gå nærmere inn på barnehagelæreres ansvar i forhold til barns språkutvikling og arbeid med språkstimulering. Barnehager i Norge er lovpålagt å utarbeide sitt pedagogiske arbeid basert på Rammeplan for barnehagen som er et styringsdokument (Barnehageloven, 2005, §2). Ifølge rammeplanen (KD, 2017, s. 16) står det at «pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn». I sammenheng med problemstillingen vår “På hvilke måter kan barnelitteratur bli brukt som språkstimulering for minoritetsspråklige barn, og hvordan arbeider barnehagelærere for å ivareta dette?” skal vi se nærmere på ansvaret man har som pedagogisk leder og hva godt faglig skjønn innebærer. Ifølge Kvistad og Søbstad (2005, s. 164) er pedagogisk ledelse det å ta initiativ, legge til rette for og være en leder av utviklingsprosesser for personalgruppen. Videre trekker de frem at pedagogisk leder da må starte bevisstgjøringsprosesser innad i personalet som bygger på barnehagens verdigrunnlag.

Når pedagogisk leder skal starte bevisstgjøringsprosesser bør dette gjøres i tråd med det rammeplanen beskriver som *godt faglig skjønn*. Aasen (2021, s. 14) hevder at i barnehagesammenheng kan lederskjønn handle om den pedagogiske leders utgangspunkt når hun/han skal lede utviklingsarbeid og personalgruppens arbeidsmåter. Videre skriver hun at det kan stamme fra lover, rutiner og regler, men kompetansen lederen sitter med gjennom utdanning og erfaringsbasert kunnskap er også en viktig del pedagogisk leders holdepunkter i arbeid med lederskjønn. I rammeplanen (KD, 2017, s. 23) står det «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling». For å sikre at barna får det som rammeplanen påpeker her må pedagogisk leder være bevisst på personalets samarbeid i

tilknytning språkmiljø, samtidig som pedagogisk leder selv må ha en viss kompetanse rundt tematikken. Dette er fordi arbeid med dette krever bred kunnskap om hvordan et barn kan utvikle både sitt første- og andrespråk for å sikre god språkstimulering (Giæver, 2014, s. 156).

2.2 Språkstimulerende miljø

Språkstimulering er en viktig del av barnehagehverdagen, og at alle får tar del i språkstimulerende aktiviteter kan være med å utjevne forskjeller mellom barna (Cejka, et al., 2017, s. 31). Hoel, et al., (2011, s. 31) skriver at dette er viktig fordi språksamfunnet i Norge forventer aktiv deltakelse i den norske språkkulturen uavhengig språkbakgrunn, dette fordi språket vårt er et viktig redskap i samspill med omgivelsene. Eksempler på dette kan være når man skal snakke om ting som har skjedd, planlegge for fremtiden, eller beskrive omgivelsene våre til andre (Hoel, et al., 2011, s. 30-31). For å sikre språkstimulering i barnehagen tilrettelegger man aktiviteter og tiltak. Disse kan for eksempel være med å øke eksponering av språket, styrke barns deltagelse i kommunikasjon av språket, og støtte barns lyst og vilje til å kommunisere og gi barnet varierte språklige erfaringer (Berggreen referert i Selås, 2017, s. 184-185).

Kommunikasjon, språk og tekst er et av fagområdene i rammeplanen som barnehagen må arbeide ut ifra. I arbeid med dette fagområdet må man blant annet ta utgangspunkt i hva som kjennetegner et godt språkmiljø for å sikre barnas utforskning, i tillegg til utvikling av språkforståelse og språkkompetanse samt ulike kommunikasjonsformer (KD, 2017, s. 23). Barnehagelærere har derfor et viktig ansvar for å tilegne seg kunnskap om hvordan man sikrer alle barn et godt språkmiljø som stimulerer deres språkutvikling. Ifølge Høigård (2019, s. 173) består et miljø av tre sentrale faktorer: de fysiske omgivelsene, menneskene og den sosiale organiseringen. Videre skriver hun at personalets holdninger og kompetanse er avgjørende for språkmiljøet i barnehagen.

Tholin (2021, s. 57) skriver at holdningene til en person kommer frem når man samhandler med andre mennesker, gjenstander eller naturen. Et eksempel på dette kan være når pedagogisk leder er i samspill med et barn som er flerspråklig. Gjennom å se på handlingene til pedagogisk leder vil man kunne si eller tolke noe om holdningene i møte med dette barnet (Tholin, 2021, s. 57). Sand (2020, s. 184) påpeker at en forutsetning for å fremme barnets morsmål i barnehagen er at personalet har positive holdninger til morsmålets rolle i et

språkstimulerende miljø. Dette kan igjen knyttes til *pedagogisk grunnsyn* som vil si hva som ligger til grunn for valgene en tar i barnehagen, og det er verdiene, holdningene og ideer som blir grunnsteinene for disse valgene (Lillemyr & Søbstad, 2013. Ref. i Gunnestad, 2019, s. 31).

Barnehager er lærende organisasjoner som er i stadig utvikling. For at denne utviklingen skal sikres må man ha kompetanseutvikling, på både individnivå og gruppenivå, dette blir da en utvikling blant annet rundt personalets handlinger og væremåter (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 6 og 111). Aasen (2018, s. 17 og 21) påpeker at arbeidet man utøver i barnehager skal inneholde høy faglig kvalitet fordi det kan sikre at barnehagen er en profesjonell kunnskapsorganisasjon. Videre trekker hun frem at man som barnehagelærer har et viktig ansvar som er lovfestet, og må gjennom utdannelsen tilegne seg de kunnskapene man trenger for å sikre kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen. Rammeplan for barnehagen (KD, 2017, s. 27) er delt inn i ulike fagområder, og under kommunikasjon, språk og tekst står det blant annet “gjennom arbeid med fagområdet skal barnehagen bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer.”

I forbindelse med kompetanseutvikling presenterer Sandvik og Spurkland (2012, s. 40) to sentrale grunner til at personalet trenger kompetanse rundt språk. Den første er at personalet må kunne tilrettelegge for et godt språkmiljø, noe som forutsetter at man har kompetanse rundt temaet, om hvor vi står her- og nå og hvordan vil vi utvikle oss videre. Kibsgaard (2018, s. 28) trekker også frem viktigheten av kompetanse, men vektlegger i tillegg viktigheten av hvordan personalet er i møte med minoritetsspråklige barn. Hun påpeker at dette har en sentral rolle når det kommer til språkstimulering fordi det kan støtte barnets selvforståelse, i tillegg til å skape mestringsfølelse i de ulike situasjonene. Den andre grunnen er at det kreves kompetanse for å gjøre en kartlegging av barnets språklige ferdigheter- og utvikling. Selås (2017, s. 145-146) trekker frem at det å kartlegge barn har vært oppe til diskusjon i flere anledninger, hvor det er både gode argumenter for og imot. Nome (2019, s. 101-102) påpeker for eksempel at standardiserte kartleggingsprogrammer krever at barnehagelærer bruker godt faglig skjønn ettersom disse i utgangspunktet ikke skiller mellom barns ulike forutsetninger og hvilken kontekst man observerer barna i.

2.3 Barns språkutvikling

Språk er en av de viktigste egenskapene vi har. Barn har en medfødt evne til å lære språk, men hvor godt de lærer språket avhenger av at barnet får god språklig stimulering (Høigård, 2019, s. 79). Barnet går gjennom ulike faser i tilegnelse av språket, og med hjelp og støtte vil de etter kort tid utvikle et godt funksjonelt språk. Barns språkutvikling kan sees på flere nivåer. Dette kan være når barna lærer nye ord, uttale og grammatikk, men det handler også om å lære hvordan og hva språket brukes til (Høigård, 2019, s. 167). Vi vil i det følgende gjøre kort rede for denne prosessen.

Høigård (2019, s. 79-80) hevder at barn lærer språk i sitt eget tempo, og at de derimot har liten nytte av at voksne terper på uttalen deres. Hun hevder at språktilegnelsen skjer når barna selv får bruke språket og kobler ordene opp mot sammenhenger de forstår. Videre beskriver Høigård (2019, s. 80-82) barns grammatiske språktilegnelse som hun mener kan deles inn i fem delsystemer i språket som er: *Fonologi* som er systemet for lyder, *morfologi* som er ordlagings- og ordbøyingssystemet, *syntaks* som er systemet for å sette sammen ord til større enheter (som setninger), *tekst* som er systemet for å binde sammen setninger til en tekst og *semantikk* som er systemet av betydninger. Når man lærer seg et språk vil bruken av disse delsystemene brukes ubevisst, og utvikling av dem skjer parallelt med hverandre (Høigård, 2019, s. 80). Språkutviklingen mener Høigård (2019, s. 81) også at kan deles i to faser, henholdsvis den grunnleggende tilegnelsen av språksystemet, og deretter den senere stabiliseringen og videre utbyggingen av språket. Høigård (2019, s. 80) skriver at barnet vanligvis vil bruke sine første ord i en referensiell funksjon (*semantikk*) når det er rundt ett år. Når barnet har lært seg ca. 50 ord har det en periode med omfattende opparbeiding av ordforråd, og det er nå de finner ut at alt har et navn (Høigård, 2019, s. 81). Det er store forskjeller på hvor raskt barn lærer seg de første 50 ordene, og studier har vist at noen lærer seg de ved 14-måneders alderen, imens andre ikke gjør det før det er fylt 22 måneder (Høigård, 2019, s. 82).

Etter hvert tar barnet i bruk alt av morsmålets språklyder, selv om mange kan streve litt med å lære seg lyder som for eksempel rulle-r, sj-lyd og kj-lyd (Høigård, 2019, s. 80). Når det kommer til morfologien mener Høigård (2019, s. 80) at barna først vil ta i bruk hovedregler for bøying av ord, men det er ifølge henne typisk at barnet strever med noen unntak som “*håndene*”, “*storere*” osv. Videre skriver Høigård (2019, s. 80) at barnet først lærer grunnleggende syntaks, men vil fortsatt ha igjen å lære seg å sette sammen mer kompliserte

setninger. Høigård (2019, s. 80) hevder også at barn i denne alderen ikke vil mestre tekstspråk enda, men kan ha glede av å høre på enkle fortellinger som gjerne kan være støttet av bilder. Torkildsen (2010, s. 171, ref. I Høigård, 2019, s. 81) skriver videre at ved fylte 4 år vil barnet ha tilegnet seg de grunnleggende byggesteinene i språket. Etter dette følger altså den neste fasen som er stabilisering og videre utbygging av barnets språkssystem

I tillegg skriver hun at den språklige utviklingen til barn blant annet vil variere ut fra hvilket språkmiljø det er en del av. Når de grunnleggende byggesteinene for språket er tilegnet vil barnet stabilisere og bygge på det de har lært. I tillegg vil barna etter hvert utvikle tekstkompetanse, blant annet i form av å bygge opp et innhold med sammenheng som man kan fortelle videre til andre. På grunn av bakgrunn fra forskjellig språkmiljø og erfaring med høytlesing som liten, vil man se store forskjeller mellom skolebarns evne til å fortelle eller skrive en tekst de første årene på skolen (Høigård, 2019, s. 82).

2.4 Perspektiver på barns utvikling

Høigård (2019, s. 180) trekker frem en rapport fra kunnskapsdepartementet hvor et ekspertutvalg skulle vurdere kartleggingsverktøy som blir brukt mot blant annet barn med majoritets- og minoritetsbakgrunn. Det kommer frem i rapporten at det har vært et paradigmeskifte, som vil si at det er en endring i hvordan man ser på noe, og man så erstatter det med noe nytt (KD, 2011 og Høigård, 2019, s. 180). I dette tilfellet gir de et eksempel på at skiftet har gått fra Piaget sin teori om barns læring og utvikling til Vygotskij sin sosiokulturelle teori. I det følgende vil vi kort gjøre rede for hovedskillene mellom disse.

Ifølge Vygotskij (Askland og Sataøen, 2019, s. 191) henger menneskers sosiale samspill sammen med språk og tenking, ettersom det å ha sosial samhandling da blir utgangspunktet for utvikling av språk og tenkning istedenfor rammen rundt. Berg og Bjørgen (2018, s. 64) trekker frem at barns språkutvikling kan sees i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv, og de påpeker at dette er fordi man får en bedre forståelse for hvordan miljøet påvirker språkutvikling. Videre skriver de at et sosiokulturelt læringsperspektiv skiller seg ut fra andre teorier om læring, fordi dette perspektivet bygger på at læring skjer gjennom språk og sosialisering. I den sammenheng trekker vi frem Piagets teori om barns læring og utvikling. I Piagets kognitive teori deler han inn barnets intellektuelle utvikling i to, altså *prosessen* og *resultatet* av den (Askland og Sataøen, 2019, s. 179). Ifølge ham skjer kognitiv utvikling i faste faser og stadier, hvor hvert stadium har kjennetegn som er ulikt fra hvordan voksnens

logiske tenkning foregår. Lillemyr (2011, s. 116) skriver at for å oppnå en kognitiv utvikling tilpasser barnet seg miljøet gjennom å kartlegge situasjonen ut fra egne erfaringer, eller gjennom å få nye erfaringer og å da endre sin kognitive oppfatning.

Vi vil i hovedsak støtte oss til Vygotskij sin sosiokulturelle teori da dette samsvarer med vårt syn på barns læring og utvikling, og omgivelsenes betydning for dette. Etter flere ukers praksis har vi observert mange ulike situasjoner på tvers av aldersgrupper med ulike forutsetninger. Dette har gitt oss innblikk i hvordan den sosiale delen av hverdagen spiller inn på barns utvikling generelt, og da særlig i barnets språkutvikling. I den forbindelse vil vi trekke frem det Høigård (2019, s. 16) skriver om edderkoppnett som modell for å visualisere hvordan barnet tilegner seg språk i et sosiokulturelt perspektiv. Hun skriver at utviklingen barn har språklig kan knyttes til ulike “steder” barnet har vært, og dette kan for eksempel være i konkrete tilfeller, men også i lek og når barnet er i møte med tekst i en sosial kontekst. Hun mener at ulike språkmøter sammen med mer kompetente språkbrukere som samspiller om barnets erfaringer og opplevelser vil danne nye “knuter” i barnets edderkoppnett, som til sammen utgjør barnets språkkompetanse. Derimot bygger Piaget sin teoretiske forankring på at barnets utvikling skjer i stadier gjennom det som er naturbestemt og regelbundet (Nordin-Hultmann referert i Sand, 2020, s. 94). Dette fører blant annet til at man får forestillinger som tilsier hva en normal og unormal utvikling er, som igjen setter situasjonen her og nå ut av kontekst, og fokuset blir liggende på fortid og fremtid (Sand, 2020, s. 95).

Vygotskijs sosiokulturelle teori står på noen måter i motsetning til den utviklingspsykologiske teorien. Sand (2020, s. 96) påpeker at mange er kritisk til kunnskap hentet fra utviklingspsykologisk forankring og en barnesentrert pedagogikk, der en mener at det er egenskaper og interesser hos barnet selv samt utvikling på egenhånd som skal styre pedagogikken. Videre skriver hun at det likevel er mye av kunnskapen fra denne teorien som fortsatt er relevant i dag. Sand (2020, s. 96) nevner videre at den største kritikken mot en barnesentrert pedagogisk forankring handler om at man ikke tar i betraktning den sosiale konteksten i barns læring. Sand (2020, s. 96) poengterer også at det viktige er å kombinere kunnskap fra flere ulike teorier når man skal utarbeide praksis. Vårt pedagogiske grunnlag bygger som nevnt i hovedsak på den sosiokulturelle teorien, da vi mener at barnehagelærer i stor grad kan påvirke det pedagogiske opplegget og miljøet barnet er omringet av med sin kunnskap og kompetanse. På den andre siden synes vi også at visse momenter fra den

utviklingspsykologiske teorien kan være nyttig. Eksempel på dette kan være at visse stadier i barns språkutvikling vanligvis følger hverandre, som for eksempel den tidligere nevnte ordsamlingsperioden etter ca. 50 lærte ord. Vi ser altså en pedagogikk med utgangspunkt i samspill mellom barnets iboende egenskaper og miljøet rundt det som det optimale.

2.4.1 Morsmålets betydning for tilegning av andrespråket

I rammeplan for barnehagen (KD, 2017, s. 24) står det at “Personalet skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse”. Sand (2020, s. 170) hevder at morsmålet vårt er en del av vår identitet fordi morsmålet for mange er relatert til selvoppfatning, følelser og familierelasjoner. Det vil også være viktig for barnet å kunne beherske morsmålet sitt på en god måte fordi det både sikrer barnets identitet, trygghet og glede over egen kultur. Dersom et barn behersker morsmålet sitt vil det også ha større sjanse for aktiv og nyansert kommunikasjon med familiemedlemmer (Høigård, 2019, s. 145). Høigård (2019, s. 145) skriver at et godt språkmiljø for flerspråklige barn vil være preget av at andrespråket kommer i tillegg til barnets morsmål, dette fordi førstespråket støtter tilegnelse av andrespråket. Men at i motsetning til dette skjer det ofte at barnets førstespråk blir nedprioritert i barnehagen på bekostning av andrespråket. En mulig årsak til dette er at det hersker en myte om at for mye fokus på førstespråket vil gå på bekostning av tilegnelse av andrespråket (Ryen & Simonsen, 2015, s. 195). Flerspråklige kan derfor få utfordret sin egen identitet når de møter andrespråket sitt fordi de da kan miste følelse av tilknytning til kulturen som morsmålet er knyttet til (Høigård, 2019, s. 145).

Sand (2020, s. 170) skriver at hvis barnets morsmål blir ignorert eller oversett kan man såre barnet, som igjen kan påvirke barnets selvfølelse. Prioritering av morsmålet i språkopplæring kan derimot bidra til å gi trygghet hos barnet, som kan gi grunnlag for initiativ i lek og motivasjon for læring, i tillegg til aktiv deltakelse og samspill med andre barn (Sandvik, 2021, s. 250). Ved at barna får anerkjent sitt førstespråk i barnegruppen kan både barnet selv, og andre få innsikt i det positive man kan bidra med i en gruppe gjennom det å være flerspråklig (Egeberg, 2022, s. 115-116). Ifølge Sandvik (2021, s. 250) har den språklige kompetansen barnet har på morsmålet sitt også betydning for tilegnelsen av andrespråket. Dette påpeker hun er blant annet fordi at mye av ferdighetene barnet har lært seg gjennom morsmålet sitt kan overføres til andrespråket. Eksempler på dette mener hun kan være erfaringer med å fortelle noe, delta i en samtale og begrepsinnhold, og gjennom å ha disse

erfaringene fra før vil barnet kun trenge nye merkelapper på andrespråket ettersom barnet har forståelse for begrepsinnholdet fra før.

2.5 Barnelitteratur som verktøy

I dette avsnittet vil vi gå nærmere inn på noen metoder og verktøy som kan brukes for å styrke barns språkutvikling. Høigård skriver (2019, s. 168) at det er fire aktiviteter som er med å stimulere barnets språkutvikling; aktiviteter med musikk, møter rundt tekst, lek og gode samtaler. I de følgende underkapitlene vil vi sette søkelys på møter rundt tekst, bruk av konkrete og bøker på barns morsmål som verktøy i arbeid med minoritetsspråklige barns språkutvikling. Dette er temaer som er bakgrunnen for spørsmålene i vår spørreundersøkelse, og som vi mener vil hjelpe oss å svare på vår problemstilling.

2.5.1 Møter rundt tekst

En av barnehagens viktigste ressurser i språkstimulerende aktiviteter er å prate og lese sammen med barna. Det er ikke nok å kun lese av og til for å roe barna ned eller for å få tiden til å gå. For å være en barnehage med kultur for leseaktiviteter må det prioriteres på samme måte som samlingsstund og utetid (Hoel, et al., 2011, s. 16 og 22). Forskning presentert av Hagen (2017, s.11) har vist at barn som blir lest for daglig har en signifikant forskjell i sin språkutvikling sammenlignet med barn som ikke ble det. Alle leseaktiviteter vil gi språklige gevinster for barna, uansett om hovedmålet er språkstimulering eller ikke (Hoel, et al., 2011, s. 51-52). Eksempel på dette kan være at man lærer å forstå større språklige enheter enn de vil høre gjennom kun dagligtale. Gjennom høytlesning lærer barnet nye begreper og de lærer et skriftspråk syntaks som er forskjellig fra dagligtalen. *Syntaks* er begrep for systemet for å sette sammen ord til større enheter som setninger.

Gjennom høytlesning lærer barn om ulike litterære sjangre, og om hvordan en tekst er bygd opp (Høigård, 2019, s. 80, 172 og 246). Bøker består ofte av både interessant innhold og tema. På grunn av dette og at bøker inneholder mer avanserte ord og setninger enn det barn vil møte i dagligtalen vil arbeid med høytlesning legge grunnlag for å møte mer avansert språk på en motiverende måte som gir mening for barna (Egeberg, 2022, s. 178). Bøker kan brukes som redskap i gode barn-voksen samtaler, og gjennom det man kaller *dialogisk høytlesning* kan man ha undrende samtaler rundt boken sammen med barnet (Høigård, 2019, s. 56). Sandvik og Spurkland (2012, s. 83) poengterer viktigheten av å tilrettelegge for at alle

barna skal være deltaker i dialogisk høytlesning, og at man kan gjøre dette gjennom å tilrettelegge for språkbrukssituasjoner tilpasset barnets kompetanse.

Hofslundsengen, Bøyum og Haukedal (2017) sin studie er eksempel på forskning om dialogisk høytlesning som viste signifikante forskjeller i både den grammatiske utviklingen til de flerspråklige barna som deltok, i tillegg til at de fikk et mer presist talespråk i løpet av deres ti-ukers forskningsprosjekt. Leseaktiviteter er altså effektive språkstimulerende aktiviteter. Grøver, Rydland, Gustafson og Snow (2020, s. 2207) fant i sitt forskningsprosjekt at dersom barnehagelærere får støtte i god boklesningspraksis i form av veiledning i hvilke ord man skal fokusere på og hvilke spørsmål man kan stille, vil det styrke effekten den dialogiske høytlesningen har på barnas språkutvikling. I tillegg hevder Høigård (2019, s. 246) at gjennom å få oppleve glede, humor og spenning gjennom dialogisk høytlesning vil det motivere barnet til senere å bli en aktiv leser selv. Selås (2017, s. 199) skriver at selv om ikke alle barn er født med en iboende interesse for bøker kan man bygge på barnets andre interesser og inkorporere tematikken i leseaktiviteter. På denne måten kan man hjelpe barn som ikke er vant til å bli lest for til å bli interessert i det likevel.

2.5.2 Konkreter

I lesestunder kan man gjennom bruk av konkrete trekke innholdet fra boken ut i rommet, og sammen med barna kan man da utforske og/eller videreutvikle det vi leser. Med konkrete mener vi gjenstander som er representert i boken (Hoel, et al., 2011, s. 84). Målet med dette er at det skal være lettere for barna og forstå, samtidig som de får en førstehåndserfaring med dem, og det er i denne sammenhengen barna lærer og forstår best (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 81). Det er lurt å introdusere konkrete før man starter å lese en ny bok da det gjør at barna kan få en forståelse av viktige begreper og ord som blir presentert i boken (Hoel, et al., 2011, s. 84). Sandvik og Spurkland (2012, s. 82) påpeker at gjennom bruk av konkrete så skaper man grunnlag for visualisering. I den forbindelse bruker man blant annet kroppsspråk, bevegelser og flytting av gjenstander/figurer, som igjen er med på å skape en helhet i fortellingen som igjen kan støtte barnets språkutvikling. Dette kan være med på å skape en kontekst som gjør det lettere å koble sammen tidligere erfaringer med det ukjente, og dermed effektivisere språkutviklingen for flerspråklige barn. Ved bruk av konkrete for å skape visuelle fremstillinger, tilrettelegger man blant annet spesielt godt for barn som ikke har tilstrekkelige språkferdigheter til å forstå eller forklare seg i ulike sammenheng (Egeberg, 2022, s. 251 og 252). Egeberg (2022, s. 252) skriver videre at kunnskapsoverføring på tvers

av språk kan skje mer effektivt når man visualiserer begreper mentalt, dette fordi det blir lettere å se sammenhenger mellom dem.

2.5.3 Valg av og tilpasning av bøker for minoritetsspråklige barn

Sandvik & Spurkland (2012, s. 100) påpeker at det vil være stor variasjon i kvaliteten av barnehagers utvalg av bøker. Videre skriver de at det er meget viktig at utvalget i hver barnehage innebærer stor variasjon i form av ulike sjangre samt gamle og nyere bøker. Ifølge dem er diverse fagfolk bekymret over en utvikling der lesing i barnehagen har en mindre sentral plass enn før, og begrunner dette med større andel flerspråklige barn i barnehagen. De poengterer videre at dette ikke er en god grunn for å lese mindre i barnehagen, heller tvert imot. Fodstad (2018, s. 90-91 og 101) påpeker viktigheten av særlig tre sjangre innen barnelitteratur i tilknytning barns språkutvikling; poetiske tekster, bildebøker og eventyr. Dette begrunner hun med at arbeid med disse sjangrene kan skape et godt samspill mellom både voksen-barn og barn-barn. Lesing av de nevnte sjangrene mener hun engasjerer barn følelsesmessig, samt at barnet får nye opplevelser og oppdagelser. Hun skriver videre at dette er en viktig del av barnehagehverdagen fordi det bidrar til barnets språkutvikling, i tillegg til å ha flere andre nytteverdier som for eksempel å gi grunnlag for lek.

Leseaktiviteter er en god kilde til at barn kan møte og utvikle et større ordforråd enn i de muntlige språket vårt (Høigård, 2019, s. 171). Fodstad (2015, s. 112) trekker frem at poetiske tekster gir mulighet til inkludering i barnegruppen fordi dette er noe alle barn kan lære seg utenat. Hun poengterer i tillegg at dette også gjelder barna som er minoritetsspråklig som kanskje ikke er på samme språklige nivået som de andre. Høigård (2019, s. 191) skriver om bruk av rim og hvordan lek med det kan bidra til å gjøre barnet mer oppmerksom på ordlyden, i tillegg til at barna kan inspireres til egen diktning. Hun påstår også at det finnes et stort utvalg av poetiske tekster for barn som bør være en sentral del av barnehagehverdagen.

Når personalet skal arbeide med barnelitteratur bør de vite noe om de ulike sjangrene. Dette er fordi det skal sikre at barnegruppen møter ulike sjangre slik at de får erfare det å tolke og forstå forskjellige type tekster (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 65). Sandvik og Spurkland skriver videre at ved å erfare ulike type tekster dannes det noen forventninger til disse, og at barn for eksempel lærer hvordan eventyr starter på en viss måte, har en spenningskurve og en lykkelig slutt for hovedpersonen. De skriver også at gjennom å for eksempel høre både

eventyr og hverdagsrealistisk fortelling, vil barnet etter hvert skille mellom det som kan relateres til sitt eget liv og ikke. Dette danner grunnlag for forskjellige typer samtaler i tillegg til at de lærer å bruke sjangertrekkene når de vil fortelle noe (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 65).

2.5.4 Bøker på andre morsmål enn norsk

Ved å ha bøker på andre morsmål tilgjengelig i barnehagen kan barnet få mulighet til å møte boken på morsmålet og andrespråket sitt. I barnehagen bør disse brukes sammen med en tospråklig assistent, men foreldre kan også involveres ved at de får låne boken hjem. Dersom barnet har møtt boken på sitt eget morsmål, vil det danne grunnlag for bedre forståelse når den leses på norsk. Dette er blant annet fordi at introduksjon av norsk språklig innhold og begreper fra boken da kan bygge på erfaringene de har med å lytte til boken på morsmålet sitt (Hoel et al., 2011, s. 123). Likevel mener Høigård, (2019, s. 146) at det er mange muligheter for norskspråklig barnehagepersonale til å synliggjøre barnas morsmål. Hun skriver blant annet at de fortsatt kan bruke ulike tekster og ressurser på ulike språk, og at eksempler på dette kan være å bruke ord og fraser, rim og regler, sanger, fortellinger osv. Hun nevner også at alle barnehager bør ha minst en fortelling tilgjengelig fra landet som barna identifiserer seg med. Dette mener hun at kan være nyttig for språkutviklingen til minoritetsspråklige barn, i tillegg til at det gir en identitetsbekreftende effekt.

Høigård (2019, s. 146) påpeker at på nettet kan man finne sanger, eventyr og bøker hvor man både kan lese og høre tekster både på majoritetsspråket og minoritetsspråkene. Disse mener hun at man for eksempel kan ha på storskjerm slik at alle barna kan bli kjent med ulike språk, og dermed bidra til tospråklige barns språkutvikling (Grøver, 2018, s. 64. Ref. I Høigård, 2019, s. 146). Det finnes i tillegg fysiske bøker med tekst på norsk og et minoritetsspråk. Dette mener Hoel, et al. (2011, s. 55) kan gi foresatte mulighet til å lese bøker sammen med barna sine, samtidig som det gjør det lettere å ta del i kulturen som barna deres vokser opp i. Disse bøkene mener de også at ofte er av god kvalitet og gjør det lettere for barna å utvikle sin fortellerkompetanse, i tillegg til styrket ordforråd på begge språk. Dette kan for eksempel skje gjennom at en tospråklig assistent eller foreldre først leser og samtaler om boken på barnets morsmål, og deretter blir introdusert for boken på norsk. Dette skriver de videre at kan føre til at utbyggingen av et større ordforråd skjer mer effektivt, i tillegg til at barna lettere får forståelse for innholdet i boken. Gjennom slike parallellspråklige bøker vil barna også få visuell erfaring med ulike skriftspråk (Hoel, et al., 2011, s. 56). Dersom man velger

bøker som man kun har tilgjengelig på minoritetsspråklige barns språk kan det derimot være utfordrende å kontrollere at språk og innhold passer til barnet man ønsker å lese for, dette fordi at man ikke alltid forstår språket selv (Hoel, et al., 2011, s. 56).

2.5.5 Bøker til minoritetsspråklige, tematikk og sjanger

Når man skal lese norske bøker til barn med annet morsmål er det viktig å velge bøker som er tilpasset barnet både i språklig nivå og interesse (Hoel, et al., 2011, s. 122). Barnehagene bør også ha bøker som representerer det flerkulturelle samfunnet, og de kan godt velge bøker der barnas egne hjemland og språk er representert. Ved å lese bøker som viser at mennesker er forskjellige vil barna få innblikk og større toleranse for mangfold. Kulturelt mangfold kan også på denne måten legge grunnlag for identifikasjon og gjenkjennelse med andre ved at barna ser at andre levesett er like akseptert som sine egne (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 107-108). Sand (2020, s. 202) vektlegger at dersom voksne både anerkjenner barnets morsmål og kulturelle bakgrunn i det pedagogiske arbeidet kan man bygge relasjoner til barnet som igjen vil være motivasjon for å lære seg norsk. Sand (2020, s. 202) nevner også at et trygt gruppeklime og et aksepterende miljø vil være med på å gi barnet selvtillit ved at det får tro på egen læring.

Hoel, et al. (2011, s. 52) beskriver en situasjon der et arabisktalende barn selv valgte en bok på arabisk til høytlesning som var et språk som pedagogen ikke selv mestret. Pedagogen og barnet hadde da en lesestund der de primært så på bildene og snakket om tema for boken som var døden, noe som var et tema dette barnet for tiden var opptatt av. De skriver videre at ved å velge barnebøker ut fra tematikk vil det bli lettere å inkludere barnebøker på en systematisk måte inn i barnehagehverdagen (Hoel, et al., s. 53). Dersom barnet velger bøker som er over deres norskspråklige nivå er det barnehagelæreren sitt ansvar å tilpasse språket når man leser den, og det er da viktig å vektlegge gjentakelse, ordforståelse, mønster i teksten og samtalen rundt. Det kan også være aktuelt å begynne med å bruke boken som pekebok der man lar barnet styre fokuset på hver side (Hoel, et al., 2011, s. 122). Samtidig som man bør tilpasse språket man bruker når man leser bør man ikke undervurdere barnet og velge bøker med tema som har yngre barn som målgruppe. Man kan derimot bruke bøker på tvers av aldersgrupper, og med en mer moden tematikk sammen med lite tekst. På denne måten kan barna få et språklig utbytte av boken uavhengig av språklig nivå (Hoel, et al., 2011, s. 55).

Faktabøker kan være nyttig med minoritetsspråklige barn ettersom det ikke stilles krav om å få med seg en fortelling fra begynnelse til slutt, og det er et godt utgangspunkt for dialogisk høytlesning (Hoel, et al., 2011, s. 122). Eventyr er en sjanger som har mange fellestrekk på tvers av kulturer og som mange barnehagebarn har et godt forhold til. Høytlesning av eventyr er derfor gode verktøy når man ønsker å skape felles kulturelle referanser, stimulere barns språkutvikling og å synliggjøre kulturelle likheter (Hoel, et al., 2011, s. 59-60). Hoel, et al. (2011, s. 54) kaller pekebøker som “hvor er Willy” for en myldre bok. Dette er en type pekebok uten tekst med detaljerte bilder der man skal lete etter ulike gjenstander. De skriver videre at dette ikke i seg selv er bøker som er språkstimulerende, men at gjennom barn-voksen dialog kan man gjøre det til en språkstimulerende aktivitet.

3.0 Metode

I det følgende vil vi gjøre rede for de metodiske valgene vi har gjort i prosjektet vårt. Først vil vi presentere kvantitativ metode og så gå nærmere inn på vårt valg av metode. Deretter går vi inn på spørreundersøkelse som verktøy for å samle inn data, hvordan vi utformet vår spørreundersøkelse, og til slutt legges det frem mulige feilkilder fra spørreundersøkelsen samt metodekritikk.

3.1 Kvantitativ metode

I arbeid med forskningsspørsmål påpeker Bergsland og Jæger (2014, s. 66) at vitenskapelige metoder brukes for å få svar på det man lurer på. Kvantitativ metode handler om tall og det som er målbart, og det må også være kvantifiserbart. En type innsamlingsmetode for dette er spørreundersøkelse (Bergsland og Jæger, 2014, s. 68). En kvantitativ undersøkelse har liten grad av fleksibilitet, fordi alle respondentene får presentert de samme spørsmålene i lik rekkefølge med like svaralternativer (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Dette kan imidlertid være en fordel, da man får et mer enhetlig datamateriale, selv om spørsmålene i varierende grad vil være relevant for den enkelte. Gjennom en kvantitativ studie med spørreundersøkelse får man for eksempel resultatene presentert i tabeller eller grafer, og i arbeid med dette er nøyaktighet et essensielt prinsipp (Bergsland og Jæger, 2014, s. 69).

3.2 Valg av metode

I dette delkapitlet vil vi gjøre rede for og begrunne vårt valg av metode. For å svare på vår problemstilling “På hvilke måter kan barnelitteratur bli brukt som språkstimulering for minoritetsspråklige barn, og hvordan arbeider barnehagelærere for å ivareta dette?” valgte vi å ta i bruk kvantitativ metode hvor vi utarbeidet en spørreundersøkelse for innhenting av data. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å kartlegge hvordan barnehagelærere i Norge arbeider med tematikken i problemstillingen vår. De som undersøkes i kvantitative undersøkelser blir kalt enheter og de enhetene som i dette tilfellet har svart på vår spørreundersøkelse betegnes som respondenter (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 123). I dette tilfellet er respondentene barnehagelærerne som svarte og gjennomførte spørreundersøkelsen. Gjennom å ha en spørreundersøkelse kan man få en statistisk beskrivelse ut fra populasjonen man sikter spørreundersøkelsen mot (Ringdal, 2018, s. 191). Når vi valgte spørreundersøkelse for å samle inn data var det for å få et enda større overblikk over hvordan det faktisk arbeides med barnelitteratur i ulike barnehager på tvers av landet. En utfordring

ved å bruke spørreundersøkelse er at vi ikke får gått i dybden på barnehagelærers kunnskaper og holdninger som ligger til grunn for deres pedagogiske valg. Vi fikk heller ikke mulighet til å spørre og tilpasse oppfølgingsspørsmål ut fra svarene. En annen utfordring er å få samlet inn nok data, altså å få flest mulig respondenter slik at dataen blir mest mulig representativ for det vi ønsket å undersøke.

3.2.1 Spørreundersøkelse

I det følgende vil vi gjøre rede for våre valg ved utarbeidelse av vår spørreundersøkelse. Vi baserte spørreundersøkelsen vår på teori vi fant som kunne være med på å svare på problemstillingen vår: "På hvilke måter kan barnelitteratur bli brukt som språkstimulering for minoritetspråklige barn, og hvordan arbeider barnehagelærere for å ivareta dette?"

Spørreskjemaet vårt var *semistrukturert*, som vil si at det hadde en kombinasjon av konkrete og oppgitte svaralternativer, men også åpne spørsmål der respondenten skrev med fritekst (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2021, s. 292). Ifølge Johannesen et al., (2021, s. 292) vil bruk av forhåndsoppgitte svaralternativer føre til at det blir lettere for respondenten å fylle ut spørreskjemaet. På den andre siden skriver de at åpne spørsmål kan gjøre det lettere for respondenten å svare dersom de ikke føler sitt ønskete svar passer til svaralternativene.

Spørreundersøkelsen vår inneholdt fem spørsmål om bakgrunnen til respondenten, tretten fagbaserte spørsmål og to oppfølgingsspørsmål med selvformulerte svar fra respondenten. Som nevnt ønsket vi å få et større innblikk i hvordan barnehagelærere arbeidet konkret med barnelitteratur i barnehagen og på avdelingen, samt hvordan deres faglige kunnskap og erfaring blir brukt i praksis. Spørsmålene ble derfor utarbeidet med mål om få kartlagt dette.

Ifølge Ringdal (2018, s 191) blir spørreundersøkelse brukt for å gjøre datainnsamling av utvalgte personer, som i dette tilfeller er de som er utdannet barnehagelærer/førskolelærer. Videre påpeker hun at det er viktig å formulere spørsmålene etter målgruppen, være påpasselig med å ikke overvurdere kunnskapsnivået til respondentene, samt å ikke bruke fremmedord. På grunn av at kvantitative spørreundersøkelser er rigide på den måten at spørsmålene ikke kan endres underveis i undersøkelsen, er det viktig at spørsmålene er nøye gjennomtenkt på forhånd. Det er også viktig at spørsmålene er så konkrete som mulig slik at det blir lettere å analysere svarene, i tillegg til at man jobber for at spørsmålene gir svar på problemstillingen (Johannesen et al., 2021, s. 291-292). På grunn av dette sendte vi spørreundersøkelsen på forhånd til et par medstudenter og til veilederen vår. De ga tilbakemelding etter hvert som vi justerte spørsmålene før vi sendte den ut til respondentene.

Når man utarbeider en spørreundersøkelse må man også påse at man faktisk stiller spørsmål om det man vil finne ut. I vårt tilfelle handlet dette i utgangspunktet om barnehagelærere/førskolelærers handlinger når det kom til bruk av litteratur, altså hva de faktisk gjør, og ikke for eksempel hva de vet eller mener om temaet (Johannesen, et al., 2021, s. 293). Likevel mener vi at man kan danne seg en tolkning av respondentenes kunnskaper og holdninger gjennom de skriftlige svarene i tekstboksene. I tillegg mener vi at handlinger indirekte kan gjenspeile hvilke holdninger og kunnskaper barnehagelærerne utarbeider sitt pedagogiske arbeid fra. Dette blir kun vår egen tolkning av data og videre undersøkelser må gjøres for å kunne trekke noen endelige slutninger. Johannesen et al. (2021, s. 294) skriver videre at spørsmål knyttet til handlinger bør knyttes til en tidshorisont, noe som betyr at vi i vår spørreundersøkelse burde ha spurt det slik: "Hvor ofte har du lest for barna det siste halve året?" eller lignende.

3.2.2 Praktisk informasjon

Spørreundersøkelsen ble åpnet den 03.03.22 og avsluttet den 25.04.22. Vi ønsket å nå ut til så mange enheter som mulig slik at vi fikk flest mulig respondenter. Dette fordi vi var svært bevisst over utfordringene rundt å få nok respondenter for å få et representativt utvalg til å kunne svare på undersøkelsen vår. Populasjonen vår var alle barnehagelærere i Norge som ifølge Stensig (2021) var på 34036 stykker i 2020. Spørreundersøkelsen sendte vi puljevis til totalt 409 barnehager i Norge. Vi publiserte også et innlegg med en kort beskrivelse av tematikken og spørreundersøkelsen generelt på *Idebroyen debatt* på Facebook, som per dags dato 17.04.22 har over 11.800 medlemmer. Det var viktig for oss å sitte igjen med data som var representativ, og derfor ønsket vi å nå ut til både små og store barnehager, private og kommunale på tvers av hele landet. Dette gjorde vi for å sikre et tilfeldig utvalg. Totalt var det 441 respondenter som svarte på spørreundersøkelsen hvorav 367 gjennomførte hele spørreundersøkelsen.

3.3 Metodekritikk/feilkilder

Bergsland og Jæger (2014, s. 80) påpeker at det er ingen metode som er feilfri, og at det som er viktig da er å være kritisk og reflekterende. I en prosess hvor man lager og sender ut undersøkelser vil man trolig aldri kunne styre unna mulige feilkilder. I undersøkelser av skalaen vi har gjennomført er det lett for at feilkilder oppstår. Det kan det være flere årsaker

til slike feilkilder som for eksempel uklarhet i spørsmålsformuleringen, feiltolkninger, misforståelser og lignende. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 31) trekker frem viktigheten av begrepsavklaring og påpeker at det å definere nøkkelbegreper er svært viktig for å få klarhet i hva man egentlig mener med begrepet. I den forbindelse er en mulig feilkilde i denne undersøkelsen at vi innledningsvis i spørreundersøkelsen ikke definerte hva vi lå i begrepet minoritetsspråklig. Her er det en mulighet for at enkelte ikke vet hva begrepet viser til, eller at de blandet definisjonen til minoritetsspråklig mot for eksempel flerspråklig. Det er mulighet for at noen har misforstått spørsmål og dermed blir svaret basert på feil grunnlag. Dette vil derimot være vanskelig å unngå, da man i kvantitative undersøkelser oftest ikke har mulighet til å få bekreftet at man har forstått spørsmålet etter intensjonen.

En annen mulig feilkilde i denne undersøkelsen kan være at enkelte som har besvart spørreundersøkelsen ikke passer inn i ønsket målgruppe. Vi skrev tydelig i brødteksten at vi ønsket svar fra de som er utdannet og jobber som barnehagelærer, men i ettertid ser vi at det er en mulighet for at dette er blitt misforstått. Respondentene ble presentert for et obligatorisk spørsmål der de måtte svare “ja” eller “nei” på om de var utdannet barnehagelærer. Dette fører oss videre til neste feilkilde, som kan være at noen med førskolelærerutdanning- eller andre nært beslektede utdanninger svarte “nei”. Videre ser vi en mulig feilkilde hvor det man på noen av spørsmålene i undersøkelsen kunne velge flere svaralternativer enn ett, men dette opplyste vi ikke om i undersøkelsen. Det er sannsynlig at en stor andel av respondentene ikke fant ut av dette, og dermed bare krysset av for ett alternativ. I enkelte av spørsmålene skal respondentene gjøre ulike graderinger, som “bruker du konkreter i lesestund”. Respondentene fikk for eksempel svaralternativer som “aldri”, “noen ganger” og “alltid”. I den sammenheng vil vi påpeke at det vil nok til en viss grad være individuelt hva og hvor mye man vektlegger på de ulike alternativene.

Ved spørsmålet “hvor ofte man leser for barna” burde vi gjerne hatt svaralternativet “sjeldnere enn en gang i måneden”. På grunn av muligheten for at noen prioriterer lesestund sjeldnere enn en gang i måneden kan det være en feilkilde at dette ikke var et svaralternativ. En annen mulig feilkilde er at det nok er noen som også ikke har minoritetsspråklige og flerspråklige barn på avdelingen sin, og der hadde vi ikke et alternativ som passet for dem. Til slutt vil vi påpeke at i den digitale verden kan det oppstå tekniske problemer som igjen kan ha påvirket det innsamlede datamaterialet.

3.3.1 Analyse og tolkning av data

I det følgende vil vi gjøre rede for hvordan vi gikk frem når vi skulle analysere og tolke datamaterialet vi hadde samlet inn fra vår spørreundersøkelse. Vi prøvde å unngå spørsmål som kunne tolkes forskjellig ved å unngå vage ord som “god” fordi vi ville kartlegge fakta og, vi ville unngå slike vage ord som kan tolkes og defineres på ulike måter. Dette gjorde vi fordi vi ville øke reliabiliteten i vår undersøkelse. Reliabilitet handler om hvor troverdig og pålitelig datainnsamlingen er, og det kobles også opp mot hvor nøyaktig man er med data fra spørreundersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Som en del av å sikre reliabiliteten i spørreundersøkelsen har vi redegjort for mulige feilkilder i kapittel 3.3.

Vi baserte spørsmålene til spørreundersøkelsen rundt teorien vi fant om hva som kjennetegner et språkstimulerende miljø for minoritetsspråklige barn gjennom bruk av barnelitteratur. På bakgrunn av vår problemstilling og teorien vi fant utarbeidet vi vårt spørreskjema med spørsmål som vi mente ville danne et oversiktsbilde av hvordan barnehagelærerne faktisk arbeidet med tematikken. Validitet handler om å måle det man ønsker å måle og det kan bekreftes gjennom kvaliteten av tolkningene som gjøres (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80 og Ringdal, 2018, s. 247). Vi mener at ved å basere våre spørsmål på teori rundt tematikken vil våre innsamlede data ha troverdighet og dermed styrket validitet. På den andre siden vil analysen av data i varierende grad være preget av våre egne meninger og tolkninger, og dermed ha begrenset validitet. Eksempel er at vi på bakgrunn av teori rundt effekten av å lese for barn hver dag kan vurdere resultat fra spørsmålet “hvor ofte leser du for barna?”, imens ved spørsmål om hvor ofte barnehagelæreren bruker konkreter i høytlesning har vi kun teori på at bruk av konkreter er språkstimulerende, men ikke teori på hvor ofte man bør bruke det. Data fra spørsmål om hvor ofte barnehagelæreren leser for barna har derfor større validitet enn spørsmål om hvor ofte barnehagelærer bruker konkreter.

3.4 Ethiske retningslinjer

I arbeid med forskning er det en del forskningsetiske prinsipper og retningslinjer man må forholde seg til, og i dette avsnittet vil vi gjøre rede for de etiske hensynene vi gjorde ved innsamling av data. Vår undersøkelse var helt frivillig å svare på og den var også anonym. Respondentene skulle ikke oppgi noen form for personalia som kunne identifisere dem, og undersøkelsen ble sendt til så mange barnehager at vi ikke har grunnlag til å vite hvem som hadde respondert. Respondentene var godt informert om tema både i teksten i mailene som

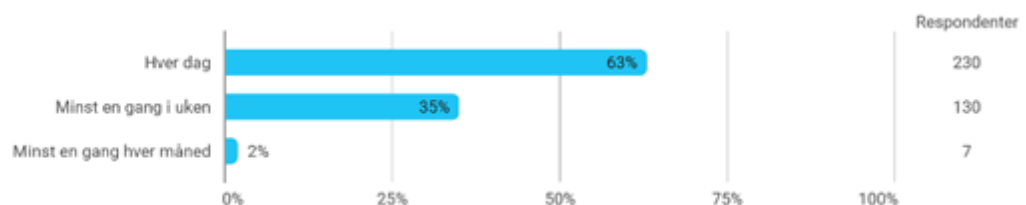
ble sendt ut til styrere og på Facebook gruppen (idébroen debatt), og i brødteksten på selve undersøkelsen. Når man driver med forskning der man samler inn opplysninger om mennesker må man ha en lovlig grunn, ha tillatelse, ta hensyn til de registrerte personene og man må sørge for at informasjonen blir sikkert oppbevart (Johannesen et al., 2021, s. 46). Vår undersøkelse ble gjennomført på "SurveyExact" som er en nettside som ikke lagrer IP adressen til respondenter. Dersom man ikke samler inn personaldata verken direkte eller indirekte så trenger man ikke å melde til NSD- norsk senter for forskningsdata (Johannesen et al., 2021, s. 47 og 49). Ettersom vi ikke planla å gjøre dette så meldte vi ikke i fra om vårt prosjekt. Etter vårt prosjekt vil vi slette all data fra vår undersøkelse og vi vil sikre at alle svar vi legger til i vedlegg i oppgaven er uten identifiserbare opplysninger.

4.0 Resultat

I denne delen av oppgaven legges resultatene fra undersøkelsen frem. Resultatene blir presentert i form av diagrammer som sier noe om hva respondentene svarte. Vi har delt figurene i to delkapitler som er: 4.1 Høytlesningens plass i barnehagehverdagen og 4.2 Bøker til minoritetsspråklige barn. Etter det vil vi legge frem noen resultat fra spørsmålene våre der respondentene kunne svare med fritekst, og vise til noen av svarene som var gjentakende. Deretter krysser vi spørsmålet: Har dere fysiske bøker på barnas morsmål tilgjengelig i barnehagen opp mot et bakgrunnsspørsmål: Gjennom din barnehagelærerutdanning: I hvilken grad var språkmiljø for minoritetsspråklige barn et tema?

4.1 Høytlesningens plass i barnehagehverdagen

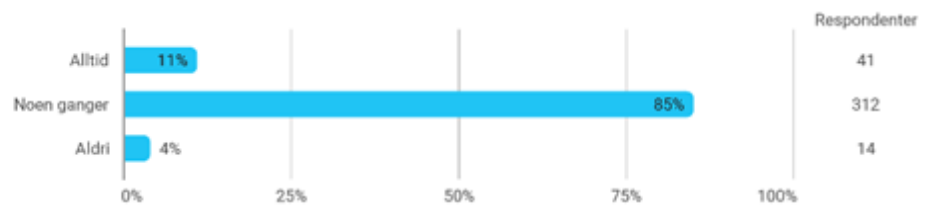
Figur 1. Hvor ofte det leses det for barna



Fagspørsmål: Hvor ofte leser du for barna?

I figur 1 ser vi hvor ofte respondenten leser for barna. Det var tre svaralternativer hvor 63% svarte “hver dag”, 35% svarte at de gjør det minst en gang i uken mens det er 2% som svarte “minst en gang hver måned”. Dette viser at en stor del, altså 98% av respondentene prioriterer å lese for barna minst en gang i uken.

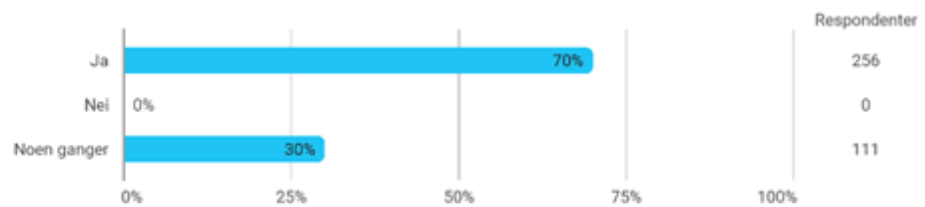
Figur 2. Bruk av konkreter



Fagspørsmål: Bruker du konkreter under lesestund?

Figur 2 viser resultat på spørsmålet: “Bruker du konkreter under lesestund?”. Figuren viser at 11% svarte “alltid”, 85% svarte “noen ganger, og kun 4 % svarte “aldri”. Som nevnt i teorien kan bruk av konkreter være et godt verktøy i forbindelse med minoritetsspråklige barns språkutvikling, og 96% av våre respondenter svarte at de bruker konkreter enten “noen ganger” eller “alltid” under lesestund.

Figur 3. Dialogisk høytlesning

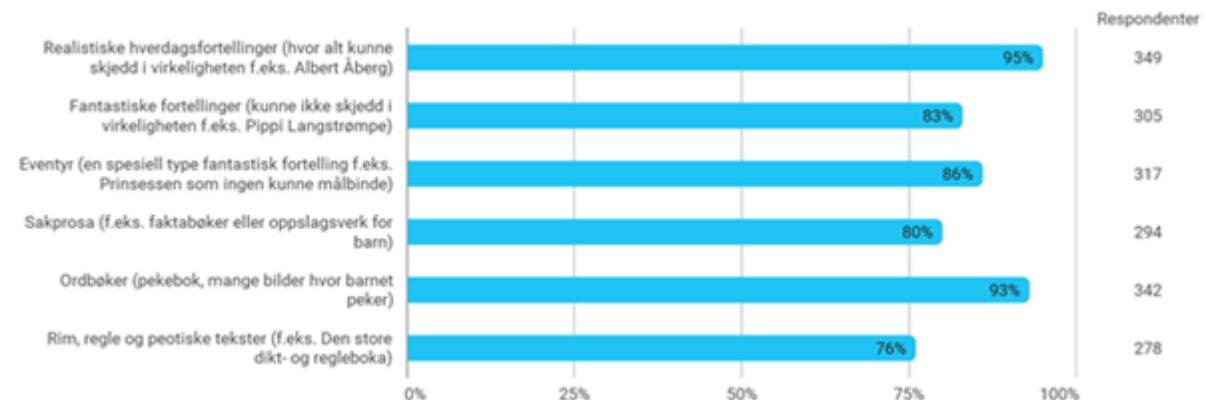


Fagspørsmål: Gir du barna en aktiv rolle når du leser med dem? (F.eks. undrende/filosofiske samtaler)?

Figur 3 viser resultat fra spørsmålet: “Gir du barna en aktiv rolle når du leser med dem? (F.eks. undrende/filosofiske samtaler)”. Figuren viser at 70% svarte “ja”, 0% svarte “nei” og 30% svarte “noen ganger”. Det vil si at alle respondentene til en viss grad prioriterer undrende og filosofiske samtaler med barna under lesestunder.

4.2 Bøker til minoritetspråklige barn

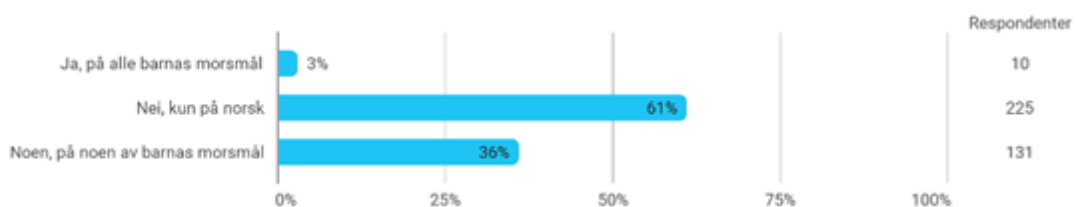
Figur 4. Utvalg av sjangre innen barnelitteratur



Fagspørsmål: Hvilke typer bøker har dere tilgjengelig i barnehagen?

I figur 4 får vi en oversikt over hvilken type barnelitteratur respondentene har tilgjengelig i barnehagen. I teoridelen har vi gjort rede for hvordan enkelte sjangre innen barnelitteratur kan være et verktøy i arbeid med språkstimulering. Denne tabellen viser at barnehagene til respondentene har en stor spredning av ulike sjangre i sin bokhylle.

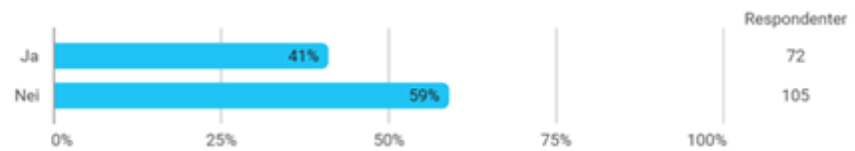
Figur 5. Fysiske bøker på barns morsmål



Fagspørsmål: Har dere fysiske bøker på barnas morsmål tilgjengelig i barnehagen?

Figur 5 viser resultatet fra respondentene på spørsmål om de har fysiske bøker på barnas morsmål i barnehagen. Her er det 3% som svarte at de hadde bøker på alle barnas morsmål, 61% svarte “nei, kun på norsk” og 36% av respondentene svarte “noen, på noen av barnas morsmål”.

Figur 6. Brukes bøker på andre morsmål regelmessig?



Oppfølgingsspørsmål: Hvis du svarte ja eller noen, brukes de regelmessig?

Figur 6 viser resultat av oppfølgingsspørsmålet til spørsmålet fra figur 5. I figur 5 svarte respondentene på om de har fysiske bøker på barnas morsmål tilgjengelig, mens figur 6 viser respondentenes svar på om de bøkene blir brukt regelmessig. Det var 41% som svarte “ja” på at det brukes regelmessig mens 59% svarte “nei”.

Oppfølgingsspørsmål: “Hvorfor brukes ikke bøker på barnas morsmål regelmessig?”

Selvformulert oppfølgingsspørsmål til figur 5 og 6: Hvis du svarte nei på forrige spørsmål, skriv kort hvorfor ikke.

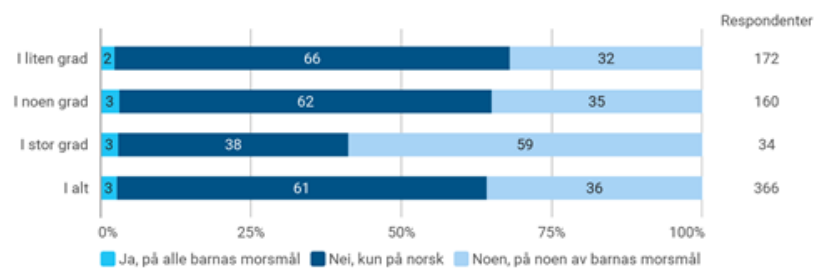
På dette spørsmålet fikk vi 188 svar fra respondentene, her skal vi trekke frem noen av tendensene som gikk igjen i svarene i spørreundersøkelsen.

26% av svarene handlet om at personalet ikke kan alle barnas morsmål, og her er to eksempler på dette: “På grunn av språkkompetanse hos personalet (som hovedsakelig er norskspråklige) er det utfordrende å skulle lese bøker på andre språk. Det har også vært utfordrende å finne bøker hvor teksten står både på norsk og et annet språk”, og “Vi kan jo ikke barnas morsmål, så vi kunne uansett ikke lese dem.”

8,5% av respondentene nevner at i barnehagen skal man fokusere på det norske språket og ikke barnets morsmål og her er to eksempler på dette: “Vi har bøker utelukkende på norsk. Ser ikke poenget med en bok på morsmål uten morsmållærer. I barnehager skal i hovedsak det norske språket stimuleres”, og “Vi jobber med at flerspråklige skal lære norsk om de skal bo og leve i Norge. Morsmålet lærer de sammen med sine foreldre. Vi har enkle bilder og enkeltord på ulike språk, så barnet kan uttrykke ønsker og behov gjennom dagen”.

I figur 5 ser vi et tydelig mindretall hvor det er kun 3% som svarer at de har bøker på alle barnas morsmål tilgjengelig i barnehagen. Ut ifra oppfølgingsspørsmålet “hvis du svarte nei på forrige spørsmål, skriv kort hvorfor ikke” trekker vi frem noen av tendensene til barnehagelæreres begrunnelser for hvorfor ikke. Spørsmålet inviterer ikke til videre utdypelse rundt mulige årsaker til dette, og det kan være mange grunner til hvorfor de svarer som de gjør. Noen mulige grunner kan være andel minoritetsspråklige barn i den aktuelle barnehagen, og at de derfor ikke har behov for slikt materiell. En annen forklaring kan være lite økonomisk handlingsrom i barnehagen, noe som vil gi barnehagen begrenset tilgang til slike bøker. Det kan i tillegg ha en sammenheng med holdningene til den enkelte knyttet til morsmåletts plass i barnehagen, som ofte kan være basert på antagelser uten teoretisk forankring.

Figur 7. Bøker på barnas morsmål og flerspråklighet som tema i utdannelsen



Fagspørsmål: Har dere fysiske bøker på barnas morsmål tilgjengelig i barnehagen? Krysset med bakgrunns spørsmålet: Gjennom din barnehagelærerutdanning: i hvilken grad var språkmiljø for minoritetsspråklige barn et tema?

I figur 7 har vi krysset bakgrunnsvariabelen som viser i hvilken grad språkmiljø for minoritetsspråklige barn var et tema i respondentenes barnehagelærerutdanning med variabelen som viser om barnehagen der respondentene jobber har bøker på barnas ulike morsmål. Tallene i figuren viser at gruppen som svarte at det i stor grad var fokus på språkmiljø for minoritetsspråklige barn også i størst grad har tilgang til bøker på barnas ulike morsmål i barnehagen. Vi tolker disse tallene som at de viser at større fokus på språkmiljø for minoritetsspråklige barn i utdannelsen vil gi større fokus på temaet i arbeid med språkmiljø. På den andre siden var det kun 34 (9%) respondenter som svarte *i stor grad* imens 172 (47%) svarte *i liten grad* og 160 (44%) svarte *i noen grad*.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte teorien vi har presentert i teorikapitlet opp mot funn fra spørreundersøkelsen. På bakgrunn av dette vil vi svare på problemstillingen vår som er: “På hvilke måter kan barnelitteratur bli brukt som språkstimulering for minoritetsspråklige barn, og hvordan arbeider barnehagelærere for å ivareta dette?”. Som nevnt i teorikapitlet er det pedagogisk leder som har ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Vi skrev også at barns språklæring blir påvirket av kvaliteten på språkmiljøet som barnet er en del av (Høigård, 2019, s. 82). For å sikre kvalitet må pedagogisk leder tilrettelegge aktiviteter og tiltak som sikrer et språkstimulerende miljø på avdelingen (Giæver, 2014, s. 156). Vi vil i følgende delkapitler diskutere om og hvordan førskolelærere/barnehagelærerne i vår undersøkelse arbeider med barnelitteratur som verktøy i språkstimulering for minoritetsspråklige barn i lys av teorien vi har presentert, i tillegg til vår erfaringsbaserte kunnskap. Vi vil også sette søkelys på hvordan kunnskap og holdninger rundt morsmålets betydning for språkutvikling kan påvirke det pedagogiske arbeidet.

5.1 Høytlesningens plass i barnehagehverdagen

5.1.1 Figur 1. Hvor ofte det leses for barna

I det følgende vil vi drøfte våre funn fra figur 1. Våre resultater viser at 63% av barnehagelærerne sier de leser for barna hver dag, 35% svarte de gjør det minst en gang i uken, mens 2% svarte minst en gang i måneden. Høytlesning er en viktig språkstimulerende aktivitet som gir barna mange språklige gevinster, for eksempel forståelse for større språklige enheter enn gjennom dagligtalen (Høigård, 2019, s. 246). Våre funn samsvarer med Høier (2010, s. 338) sin forskning som fant at høytlesing ikke ble vektlagt i stor nok grad i barnehagens hverdag. For å kunne si at man har kultur for å ha lese aktiviteter i barnehagen bør høytlesning være en like sentral del som for eksempel utetid og samlingsstund (Hoel, et al., 2011, s. 22). Etter vår egen erfaring fra praksis er det vanlig for barnehagene å gå ut hver dag, dette uansett vær, bemanning og uforutsette hendelser. Vi mener våre funn samsvarer med Høigård (2019, s. 173) sin påstand om at høytlesning burde vært høyere prioritert i barnehagehverdagen, ettersom det da ikke vil være en like stor del av mange av barnas hverdag som utetid eller samlingsstund.

Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv på læring bør man som barnehagelærer se sammenhengen mellom sitt ansvar for utvikling av det pedagogiske miljøet og barnas språkutvikling (KD, 2017, s. 16 og Berg & Bjørgen, 2018, s. 64). Rammeplanen er det styrende dokumentet som barnehagelærere er pliktet å basere det pedagogiske arbeidet ut fra. Styringsdokumentet er likevel kun veiledende, dette fordi den er åpen for tolkning og tilpassing etter lokale forhold og behov (Barnehageloven, 2005, §2). Rammeplanen sier for eksempel noe om at barnehagelærer skal sikre at barna får møte ulike tekster, men nevner ikke den faglige begrunnelsen. Det blir heller ikke presisert hvor stor del av barnehagehverdagen som skal prege ulike språkstimulerende aktiviteter. Ved utarbeiding av det pedagogiske arbeidet er styrer og pedagogisk leder derfor avhengig av å bruke sin kunnskap og kompetanse på grunnlag av faglig skjønn, dette for å sikre god kvalitet på det språkstimulerende miljøet. Det er altså barnehagelærer sitt ansvar å sikre at hun/han har satt seg godt inn i hvor sentral høytlesning bør være i barnas hverdag for å sikre kvaliteten på språkmiljøet i barnehagehverdagen.

På grunnlag av våre resultater fra figur 1 mener vi at barnehagelærerne burde prioritere høytlesning i større grad. Resultatene våre gjenspeiler derfor et behov for bredere kunnskap rundt høytlesningens betydning i tilknytning til det språkstimulerende miljøet. Vi vil likevel påpeke at våre resultater kun gjenspeiler hvor ofte respondentene selv leser for barna. De forteller oss dermed ikke nødvendigvis hele bilde av avdelingens arbeid med høytlesning da personalet vil bestå av flere enn barnehagelæreren. Det er mulig at høytlesning blir delegert til andre i personalgruppen, som for eksempel assistenter eller fagarbeidere. Med andre ord er det derfor uklart om våre funn faktisk gjenspeiler hvor ofte barna får oppleve høytlesning i barnehagen, eller om det kun gjenspeiler hvor ofte barnehagelærere er den som arbeider med høytlesning direkte.

5.1.2 Figur 2. Bruk av konkreter

I praksisperioder har vi erfart at i arbeid med høytlesning er konkreter et mye brukt hjelpemiddel. Dette stemmer til dels med våre funn som vi ser i figur 2 har 85% av respondentene svart at de noen ganger bruker konkreter under lesestunder, mens 11% svarte at de alltid bruker det. Vi anser det som svært positivt at en så stor andel av våre respondenter bruker konkreter i høytlesning. Som nevnt er dette et nyttig hjelpemiddel fordi man trekker boken ut i rommet og skaper mulighet til å utforske det vi leser sammen med barna. Konkretene kan hjelpe barna til å lettere forstå og gjerne ha sin første erfaring med det

konkreten representerer (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 81). Det kan være med på å gi barnet en visuell forståelse og mentalisering av begreper fordi man ved bruk av konkrete kobler tidligere erfaringer med nye, noe som generelt kan støtte alle barns språkutvikling. Dette gjelder særlig barn med annet morsmål enn norsk (Egeberg, 2022, s. 252). Selv om hele 96% svarte de brukte konkrete alltid eller noen ganger i lesestund var det fortsatt 14 av 366 respondenter (4%) som svarte at de aldri bruker konkrete. På grunn av den mulige nytteverdien konkrete i lesestund kan ha når det kommer til barns språkstimulering, kunne denne andelen potensielt ha skapt enda bedre språkmiljø for barna i disse respondentenes tilførende barnehager dersom de hadde brukt konkrete mer.

Selv om våre resultater viser at konkrete er et mye brukt redskap i lesestunder, viser de på en annen side ikke om de blir brukt i spontane eller planlagte lesestunder. Noen vil gjerne anse det som mer naturlig å ta i bruk konkrete under en planlagt lesestund i motsetning til spontane leseaktiviteter. Dette er fordi man ved planlagte lesestunder kan sette av tid til å hente relevante konkrete. Dermed kan man forstå spørsmålet som at vi kun mener lesestund som en planlagt aktivitet, i motsetning til høytlesning generelt som kan være både spontan og planlagt. På grunn av dette undrer vi oss om andelen som svarte noen ganger ville vært høyere dersom vi hadde brukt begrepet høytlesning, eller en tydeligere spesifisering på at det også kunne handle om spontane leseaktiviteter. Som nevnt er det svært positivt at så mange alltid tar i bruk konkrete under lesestunder, men vi er under tvil rundt realiteten av dette resultatet. Dette spesielt siden det kan være utfordrende å skaffe konkrete til alle bøker man har tilgjengelig på avdelingen. I tillegg ser vi muligheten for at spørsmålet kunne ha blitt tolket forskjellig dersom vi hadde spesifisert dette mer spontane og planlagte lesestunder.

5.1.3 Figur 3. Dialogisk høytlesning

I figur 3 ser vi at det faktisk er 100% av respondentene som svarer enten ja eller noen ganger til at de har undrende og filosofiske samtaler med barna under lesing. Dette mener vi kan vise at barnehagelærerne har en bevisst holdning til at slike samtaler har en nytteverdi for barnas utvikling. I lys av Hofslundsengen et al. (2017) sin forskning mener vi det er svært positivt at barnehagelærerne i vår spørreundersøkelse i så stor grad prioriterer dialogisk høytlesning når de har lesestund. Dette fordi Hofslundsengen et al. (2017) sin forskning viste at dialogisk høytlesning var effektiv i arbeid med barns språkstimulering. På den andre siden viser våre resultater noe om barnehagelærernes oppfatning av hva dialogisk høytlesning bør innebære, eller hva som gir den god kvalitet. Ved at barnehagelærere får veiledning i god

boklesningspraksis vil den dialogiske høytlesingen være mer effektiv i det språkstimulerende arbeidet. Vi vil med dette støtte oss til Grøver et al. (2020, s. 2207) sin forskning om dialogisk høytlesning og hva som gir den god kvalitet. Denne forskningen viste at dersom barnehagelærere får støtte i hvordan man på best mulig måte kan ha undrende samtaler under høytlesning, vil leseaktiviteten være en mer effektiv språkstimulerende aktivitet. Resultat fra vår spørreundersøkelse viser altså at barnehagelærerne i stor grad prioriterer undring og samspill under lesestund, men ikke nødvendigvis hvor god kvalitet den har.

I forrige avsnitt presenterte vi resultat fra figur 3 som viste at en svært stor andel av respondentene prioriterte dialogisk høytlesning under lesestund. Disse resultatene viser på en annen side ikke noe om hvor stor andel av deres barnegruppe som faktisk får erfart dialogisk høytlesning i hverdagen. Vår egen erfaring fra praksis gjennom studiet er at ikke alle barn selv oppsøker høytlesning, og som dermed i mindre grad blir lest for. Gjennom praksisperiodene observerte vi også at de minoritetsspråklige barn sjeldent ble inkludert i spontane lesestunder. En grunn til dette kan være at det er lettere å lese for barn som er gode til å snakke, og som selv viser motivasjon for lesestunder (Selås, 2017, s. 199). Det er derfor barnehagelærer sitt ansvar å sikre at alle barna får et språkstimulerende miljø gjennom leseaktiviteter. Dialogisk høytlesning har stor innvirkning på språkutviklingen til barn som igjen kan legge grunnlag for deres senere leseferdigheter (Høigård, 2019, s. 56 og 57). Barn som ikke blir glad i bøker før de er 3 år, vil ha større risiko for å utvikle lese- og skrivevansker senere (Selås, 2017, s. 199). Hvis våre erfaringer rundt minoritetsspråkliges deltakelse i spontane lesestunder gjenspeiler realiteten, kan dette få følger i form av økte forskjeller ettersom det er stor forskjell på språkstimuleringen barn får hjemmefra (Høigård, 2019, s. 109). På bakgrunn av dette kan barnehagelærere med fordel fortsette å prioritere høytlesning, og da spesielt dialogisk høytlesning i sitt språkarbeid med minoritetsspråklige barn.

5.2 Bøker til minoritetsspråklige barn

5.2.1 Figur 4. Utvalg av sjangre innen barnelitteratur

Figur 4 viser resultat fra spørsmål om hvilke ulike typer sjangre de har på avdelingen eller i barnehagen. Dette spørsmålet var en flervalgsoppgave slik at barnehagelæreren kunne velge alle de sjangrene de selv mente at sin barnehage hadde i sin boksamling. Resultatene viser dermed prosentandelen som trykket på hver sjanger i spørreundersøkelsen. Vi valgte å

presentere seks sjangre med eksempler slik at respondenten hadde en oversikt over hva de ulike sjangrene innebar. Vi tolker tallene fra figur 4 som at respondentenes barnehager har stor variasjon av ulike sjangre innen barnelitteratur, noe som kan fortelle oss at barna har tilgang til mange ulike typer tekster. En god variasjon av ulike sjangre er viktig fordi i barns møte med de forskjellige sjangrene blir det dannet et grunnlag for å ha ulike typer samtaler, som igjen kan gi mulighet for et språkstimulerende miljø for barna i barnehagen. Dersom barn får møte forskjellige typer tekstsjangre, vil barna lære seg å kjenne igjen de ulike sjangertrekkene, noe som igjen danner grunnlag for barns egne fortellinger og formidling. (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 65 og Høigård, 2019, s. 57). Våre funn viser at barnehagene gir barn tilgang til en god variasjon av tekster, noe som kan være et godt grunnlag for høytlesning som verktøy i språkstimulering.

Som vi påpeker virker det som variasjonen er stor, men tallene sier oss ikke noe om hvordan respondentene i praksis arbeider med de ulike sjangrene. De ulike sjangrene kan ha konkrete fordeler ved bruk av barnelitteratur med minoritetsspråklige barn. I det følgende skal vi trekke frem noen av disse. Rim, regler og poetiske tekster kan ha inkluderende effekt også for minoritetsspråklige barn ettersom man kan finne enkle poetiske tekster som alle kan mestre (Fodstad, 2015, s. 112). Eventyr er en sjanger med gjentakende mønster og struktur, og som derfor kan brukes til å skape felles referanser mellom barn på tvers av ulike kulturer. Dette er med på å stimulere barns språkutvikling samtidig som det trekker frem likheter på tvers av ulike kulturer (Hoel, et al., 2011, s. 59-60). Ettersom eventyr kan gi felles referanser på tvers av kulturer, mener vi at denne sjangeren kan gi et godt grunnlag for samspill mellom barna uansett hvilken bakgrunn de har. Faktabøker/pekebøker kan også være nyttige sjangre å bruke med minoritetsspråklige barn. Dette er fordi man ikke behøver å lytte til en fortelling fra begynnelse til slutt, og man kan la barnet selv få styre fokuset på hver side (Hoel, et al., 2011, s. 122). Disse bøkene har mange fordeler i arbeid med minoritetsspråklige barn ettersom det krever mindre oppmerksomhet hos lytteren, da man ikke trenger å få med seg en fortelling fra begynnelse til slutt (Hoel, et al., 2011, s. 122). Likevel vil vi påpeke at denne typen bøker ikke er språkstimulerende med mindre barnehagepersonalet bruker kunnskap om viktighetene av dialogisk høytlesning (Hoel, et al., 2011, s. 54). Selv om data fra dette spørsmålet ikke viser spesifikt at respondentene tar i bruk dialogisk høytlesning med faktabøker/pekebøker, så viste data fra figur 3 at respondentene på generell basis i stor grad ga barna en aktiv rolle under lesestund og altså brukte dialogisk høytlesning.

Det finnes forskjellige måter man kan tilpasse bøker i ulike sjangre slik at de kan brukes på best mulig måte i språkstimulerende aktiviteter (Hoel, et al., 2011, s. 54-60 og 122). Dette innebærer blant annet å prioritere samtalen rundt (dialogisk høytlesning), bruke bildebøker med fortellinger som pekebøker i tillegg til at man vektlegger og tilpasser dialogen til barnet når man bruker pekebøker og faktabøker. På bakgrunn av våre funn og de ulike fordelene ved ulike sjangre vil vi påpeke at selv om barnehagene i undersøkelsen har stor variasjon av tekster, mener vi at videre undersøkelser rundt barnehagelæreres arbeid med de ulike sjangrene med minoritetsspråklige barn kunne potensielt ha bidratt til et mer nyansert bilde av deres bruk av barnebøker tilpasset disse barna.

5.2.2 Figur 5. Fysiske bøker på barnas morsmål

I figur 5 presenteres resultat fra spørsmål om respondentenes barnehager har fysiske bøker på alle barnas morsmål, og spurte derfor respondentene i spørreundersøkelsen “Har dere fysiske bøker på barnas morsmål tilgjengelig i barnehagen?”. I teoridelen poengterte vi at alle barnehager bør ha minst en fortelling som representerer hvert av barnas morsmål (Høigård, 2019, s. 146). Som vi ser i figur 5 er det kun 3% som svarer at de har bøker som er skrevet på de representerte morsmålene, 36% svarte at de har bøker på noen av barnas morsmål, mens det er hele 61% som svarer at de kun har bøker på norsk. Gjennom å se på andelen av de som ikke har bøker på alle barnas morsmål eller de som kun har på noen av barnas morsmål, kan man tolke data som at respondentene ikke ser verdien av å ha slike bøker, noe vi anser som svært uheldig. På den andre siden kan det være noen av respondentene ikke har minoritetsspråklige barn på avdelingen. Dette hadde ikke vi inkludert som et svaralternativ på dette spørsmålet. Dermed kan det være noen svarte at de hadde bøker på alle barnas morsmål fordi alle har norsk som morsmål, men noen av de 61% som svarte “har kun bøker på norsk” kan også ha svart på bakgrunn av at de ikke har minoritetsspråklige barn.

Bøker på barnas ulike språk er viktig på flere måter: Den ene måten er gjennom å være en språkstimulerende aktivitet som bygger bro mellom første- og andrespråkets språklige enheter. En annen måte er indirekte ved at anerkjennelse av ens morsmål kan føre til økt trygghet, og en følelse av at man har noe positivt å tilby resten av barnegruppen. Dette vil da igjen gi grunnlag for barns utfoldelse i andre språkstimulerende aktiviteter og samspill (Sandvik, 2021, s. 250 og Egeberg, 2022, s. 115-116). Dette vil vi blant annet grunngi med hvordan morsmålet er sterkt tilknyttet identiteten vår blant annet fordi det kan relateres til familierelasjon, følelser og selvoppfattelse (Sand, 2020, s. 170). Sand skriver videre at

dersom barnet føler at sitt eget morsmålet blir ignorert eller oversett kan det få svært uheldige følger for barnets selvfølelse. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at selv om andelen som har slike bøker er relativt lave, betyr ikke det nødvendigvis at respondentenes avdeling/barnehage ikke anerkjenner barnets morsmål gjennom andre metoder.

En av de vanligste mytene knyttet til andrespråsutvikling er at morsmålet kan forsinke tilegnelsen av andrespråket, noe det ikke finnes bevis for (Ryen og Simonsen. 2015, s. 195). Tvert imot skriver blant annet Høigård (2019, s. 148) at morsmålet kan støtte barnets andrespråks tilegnelse. I et av oppfølgingsspørsmålene i spørreundersøkelsen vår som vi vil drøfte nærmere i senere delkapittel, (se oppfølgingsspørsmål tilknyttet figur 6 og 7) kom det frem at flere av respondentene begrunnet manglende bruk av bøker på flere språk med at “i barnehagen skal man fokusere på norsk”. For å hindre at denne myten får leve videre, mener vi at kunnskap om morsmålets betydning for tilegnelse av andrespråket burde hatt en mer sentral del av undervisningen på barnehagelærerstudiet. Vi mener at slike holdninger kommer av manglende kunnskap om flerspråklige barns språkstimulering med bruk av morsmål. Gjennom våre tre år på barnehagelærerutdanningen sitter vi igjen med en erfaringsbasert oppfatning om at mye av pensum fra læringsutbyttene våre ble gjennomgått svært overfladisk. Flerspråklighet er et av emnene vi opplever at den fysiske undervisningen burde gått mer i dybden av. Undervisningen vi har hatt tilgang til har i liten grad gjort koblinger mellom språkmiljø, barnelitteratur og flerspråklighet. Vi undrer oss derfor om et større søkelys på flerspråklighet og koblinger mellom språkstimulering for akkurat disse barna på utdannelsen ville ha styrket kunnskapen til barnehagelærerne i Norge om dette tema. På den andre siden er det mulig at respondentene bruker andre hjelpemidler enn fysiske bøker på andre morsmål enn norsk. En av respondentene påpekte for eksempel at de brukte en nettside: www.Morsmal.no som er en kilde til ulike tekster, deriblant barnelitteratur på forskjellige språk. Det er derfor en viss mulighet for at undersøkelsen vår hadde fått andre resultater dersom vi ikke hadde spesifisert at vi var ute etter deres arbeid med fysiske bøker. Vi hadde da kunnet fått et større bilde av barnehagelærernes arbeid med tekster på andre morsmål enn norsk.

5.2.3 Figur 6. Brukes bøker på andre morsmål regelmessig?

I figur 6 presenteres data fra spørsmål som kartla om respondentene som hadde bøker på barnas ulike morsmål brukte disse regelmessig. Her var det faktisk hele 59% som svarte at de ikke gjorde det, mens 41% svarte at de brukte dem regelmessig. Dette kan tyde på at en stor

del av respondentene ikke så fordelene med å bruke disse bøkene aktivt. En annen mulig forklaring kan være at de føler seg begrenset i bruk av slike bøkene fordi de ikke kan lese eller snakke det representerte morsmålet. I forbindelse med spørsmålet rundt bruken av bøker på barnas morsmål stilte vi et nytt oppfølgingsspørsmål om hvorfor de valgte å ikke brukte disse bøkene. Dette var et oppfølgingsspørsmål der respondentene skulle begrunne med egne ord hvorfor de ikke tok i bruk bøkene de hadde med andre morsmål enn norsk. Her var 26% av svarene begrunnet med at personalet ikke hadde tilstrekkelig kunnskap for å snakke og lese språket, noe som er en forståelig problemstilling. Vi ser likevel flere mulige måter å løse dette problemet på ved å arbeide løsningsorientert, og i det følgende vil vi gå inn på noen av disse.

En måte å løse problemet på er at bøkene leses av flerspråklig assistent eller at man låner boken ut til foreldrene så de kan lese den hjemme. Andre måter er å bruke lydbøker på barnas morsmål, eller be foreldrene om hjelp til å lese for hele barnegruppen. Vi ser også muligheten for at foreldre tar opp lydklipp av egen høytlesning som barnehagen kan få tilgang til. Det at barnet får lest bøker på sitt morsmål er en god måte for barnet å få et bedre grunnlag når boken leses på norsk, i form av å kunne koble sammen innhold og begreper på tvers av språkene (Hoel et al., 2011, s. 123). Gjennom å synliggjøre barnas ulike morsmål for hele barnegruppen kan man bidra til identitetsskaping fordi at barna da får anerkjent det språket de knytter noe av sin identitet til (Høigård, 2019, s. 146). Det er bred oppslutning blant fagfolk om at bøker på andre morsmål er en viktig brobygger for tilegning av begrepsforståelse mellom første- og andrespråket. På bakgrunn av dette mener vi det er viktig for barnehagene å ha slike bøker, og ikke minst bruke de på en løsningsorientert måte. Dette er fordi det kan være med å gi et likeverdig språkstimulerende tilbud til alle barn. På den andre siden kan det være en økonomisk hindring å få tak lydbøker av de aktuelle bøkene, og det er ikke sikkert alle foreldre ønsker eller kan lese bøkene.

5.2.4 Figur 7. Bøker på barnas morsmål og flerspråklig som tema i utdannelsen

En annen utfordring er tilknyttet valg av bøker med god kvalitet på annet morsmål. Som nevnt i teoridelen kan det være utfordrende å kvalitetssikre bøker på språk man ikke forstår selv. På den andre siden kan man bruke parallellspråklige bøker, og det finnes andre muligheter for å få oversatt bøker blant annet gjennom å bruke språkkonsulenter, som for eksempel på det flerspråklige biblioteket (Hoel, et al., 2011, s. 56-57). Vi tenker derfor at barnehagers bruk av bøker på andre språk kan knyttes til kompetansen og holdningene til

respondentene. I den forbindelse skal vi se nærmere på figur 7 som viser en kryssning mellom fagspørsmålet: “har dere fysiske bøker på barnas morsmål tilgjengelig i barnehagen?”, og bakgrunnsspørsmålet: “gjennom din barnehagelærerutdanning: i hvilken grad var språkmiljø for minoritetsspråklige et tema?”. Vi synes informasjon fra denne figuren er interessant fordi respondentene som svarte de “i stor grad” har lært om denne tematikken på sin grunnutdanning, var de som færrest ganger svarte at de kun hadde bøker på norsk. Det var 38% av de som svarte “nei kun på norsk” mens de som svarte “i liten grad” og “i noen grad” lå på henholdsvis 66% og 62%. Vår tolkning av disse dataene er at kompetansen barnehagelærere tilegner seg gjennom sin barnehagelærerutdanning potensielt kan være avgjørende for kvaliteten i det pedagogiske arbeidet tilknyttet bruk av bøker til minoritetsspråklige barn for å skape et språkstimulerende miljø.

I arbeid med denne oppgaven har vi selv opplevd å få styrket kompetansen vår rundt tema språkmiljø for flerspråklige barn betraktelig. Vi har fått innsikt i mye kunnskap om tema som vi selv mener vi ikke ville fått dersom vi kun hadde møtt tematikken gjennom undervisning på utdannelsen. Dette mener vi kan gjenspeiles i resultatene fra bakgrunnsspørsmålet vårt: “Gjennom din barnehagelærerutdanning: i hvilken grad var språkmiljø for minoritetsspråklige barn et tema?” hvor 49% av respondentene svarte at dette i liten grad var et tema, imens 42% svarte “i noen grad” og kun 9% svarte i stor grad. I arbeid med språkstimulerende miljø er kompetansen til barnehagelærer en avgjørende faktor (Høigård, s. 2019, s. 173). Som nevnt er det viktig at barnehagelærer har bred kunnskap om språkstimulerende miljø generelt, men også om hvordan man tilpasser språkaktiviteter til minoritetsspråklige barn. Dette er blant annet viktig fordi at når barnehagelærere skal lede det pedagogisk arbeidet etter god faglig skjønn, må han/hun ha kunnskap rundt viktige momenter som første- og andrespråkets plass i barns språkutvikling (Giæver, 2014, s. 156 og Aasen, 2021, s. 14). På grunn av at hele 19% (Udir, 2021) av barnehagebarna har minoritetsspråklig bakgrunn mener vi at større fokus på språkmangfold og språkmiljø for denne barnegruppen i utdannelsen kan øke kompetansen, og bidra til et mer likeverdig og tilpasset språkstimulerende tilbud til alle barn uansett språklig bakgrunn (KD, 2017, s. 23).

6.0 Konklusjon

Målet med vårt prosjekt var å svare på problemstillingen vår: “På hvilke måter kan barnelitteratur bli brukt som språkstimulering for minoritetsspråklige barn, og hvordan arbeider barnehagelærere for å ivareta dette?”. For å svare på dette presenterer vi først nåværende teori om språkstimulerende miljø, språkstimulerende aktiviteter og barnelitteratur som verktøy. Teorien vi presenterer viser at bruk av barnelitteratur, og særlig dialogisk høytlesning er en svært effektiv språkstimulerende aktivitet. Den viser også bruk av konkrete i lesestunder hjelper barn å koble begreper opp mot det som visualiseres. Vi påpeker også den store nytteverdien bøker på barnas ulike morsmål kan ha i tilknytning barns andrespråkstimulering. Ved å ta i bruk en semistrukturert kvantitativ spørreundersøkelse har vi derfor kartlagt barnehagelærere i Norge sitt arbeid med barnelitteratur i det språkstimulerende miljøet rettet mot minoritetsspråklige barn. Vår spørreundersøkelse har en del begrensninger, som for eksempel at metoden ikke går i dybden på barnehagelærernes egne drøftinger rundt spørsmålene og at den ikke åpner for oppfølgingsspørsmål. Analysen av resultatdelen vår er til dels basert på våre egne tolkninger og antagelser, noe som påvirker validiteten. Vi har også presentert flere mulige feilkilder som kan påvirke reliabiliteten. Likevel har vi gjennom våre funn fått kartlagt flere viktige momenter i respondentenes arbeid med temaet.

Eksempel på dette kan være at respondentene i for liten grad prioriterer høytlesning for å kunne si at man har kultur for dette på sin avdeling. Likevel viste våre funn at barnehagelærerne i stor, eller noen grad prioriterer dialogisk høytlesning i sine lesestunder. Resultatet vårt viste også at barnehagene har en stor variasjon av ulike sjangre av barnelitteratur, men et noe begrenset bruk av bøker på andre morsmål enn norsk. Våre funn viser at mer undervisning for barnehagelærerstudenter om minoritetsspråklige barns språkmiljø vil kunne føre til et bedre språkstimulerende miljø for disse barna. Vi mener at videre studier kunne gitt et enda større og mer nyansert bilde av virkeligheten av det språkstimulerende arbeidet med språkstimulerende barn. Dette kunne gitt grunnlag for et større fokus på temaet i utdannelsen. Den økte kunnskapen ville igjen kunne ført til en holdningsendring rundt flerspråklige barns andrespråkstilegnelse. Dette kunne ha dannet grunnlag for en mer ressursorientert tilnærming til språkmangfold i barnehagen, og dermed et forbedret språkstimulerende tilbud til minoritetsspråklige barn.

7.0 Litteraturliste

- Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen: En kunnskapsbasert praksis*. Fagbokforlaget.
- Aasen, W. (2018). *Teamentledelse i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst* (4. utg.). Gyldendal.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-1995-05-05-19)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Berg, A. & Bjørgen, K. (2018). Småbarns språklæring i utelek. I S. Kibsgaard (Red), *Veier til språk i barnehagen* (s. 63-74). Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 66-80). Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Cejka, D. A., Gujord, A-K. H. & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås & A-K. H. Gujord (Red), *Språkmøte i barnehagen* (s. 11-31). Fagbokforlaget.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fodstad, C. D. (2015). Poetiske tekster: Døråpnere til et nytt språk? I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Fodstad, C. D. (2018). Tre litterære sjangre: Hvordan styrker poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk?. I S. Kibsgaard (Red), *Veier til språk i barnehagen* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2014). *Se mangfold!: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E. & Snow, C. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child development*, 91(6), 2192-2210.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Hagen, Å. M. (2017). Improving the odds. Identifying Language Activities that support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 62(5), 649-663.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258727>
- Haugen, M.O. (2022, 8. april). *Barne- og ungdomslitteratur*. SNL. <https://snl.no/barne-og-ungdomslitteratur>
- Hoel, T., Oxborough, G. H. O. & Wagner, Å. K. K. (2011). *Lesefrø: språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S. & Haukedal, K. S. (2017). Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.724>
- Høier, J. (2010). Tidlig innsats for livslang læring – Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4–5-åringene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 330-342.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-08>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Kibsgaard, S. (2018). Språktilegnelse og kjærlighet. I S. Kibsgaard (Red), *Veier til språk i barnehagen* (s. 19-28). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Vurdering av verktøy som skal brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 01. Februar). *Ny barnehagelærerutdanning fra 2013*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemedlinger/nyheter/2012/ny-barnehagelarerutdanning-fra-2013/id671194/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M. V. (2019). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Meld. St. 49. (2013-2014). Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: Ansvar og frihet. Det kongelige kommunal og regionaldepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Nome, D. Ø. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk: barnehagen sett fra barnehøyde*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA : Norsk Som Andrespråk*, 31(1-2), 195-217.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart!: Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Sandvik, M. (2021). Flerspråklige barn i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2.utg., bind, s. 245-263). Fagbokforlaget.
- Selås, M. (2017). Språkkartlegging. I M. Selås & A-K. H. Gujord (Red), *Språkmøte i barnehagen* (s. 145-179). Fagbokforlaget.
- Selås, M. (2017). Språkstimulering. I M. Selås & A-K. H. Gujord (Red), *Språkmøte i barnehagen* (s. 181-219). Fagbokforlaget.
- Smeby, J.-C. (2021, 21. april). *Profesjonsutdanning*. SNL. <https://snl.no/profesjonsutdanning>

Stensig, N. (2021.27.april). *Nøkkeltall for barnehagen 2020*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/Nokkeltall-for-barnehagen-2020/>

Tholin, K. R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere* (2. utg.). Fagbokforlaget.
Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om barnehager 2021*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/barn-og-barnehager/#>

Vedlegg 1.

Spørreskjema som ble distribuert til våre respondenter:

Hvilke typer bøker har dere tilgjengelig i barnehagen?

- (1) Realistiske hverdagsfortellinger (hvor alt kunne skjedd i virkeligheten f.eks. Albert Åberg)
- (2) Fantastiske fortellinger (kunne ikke skjedd i virkeligheten f.eks. Pippi Langstrømpe)
- (3) Eventyr (en spesiell type fantastisk fortelling f.eks. Prinsessen som ingen kunne målbinde)
- (4) Sakprosa (f.eks. faktabøker eller oppslagsverk for barn)
- (5) Ordbøker (pekebok, mange bilder hvor barnet peker)
- (6) Rim, regle og poetiske tekster (f.eks. Den store dikt- og regleboka)

Hvor ofte leser du for barna?

- (1) Hver dag
- (2) Minst en gang i uken
- (3) Minst en gang hver måned

Har dere fysiske bøker på barnas morsmål tilgjengelig i barnehagen?

- (1) Ja, på alle barnas morsmål
- (2) Nei, kun på norsk
- (3) Noen, på noen av barnas morsmål

Hvis du svarte ja eller noen, brukes de regelmessig?

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvis du svarte nei på forrige spørsmål, skriv kort hvorfor ikke?

Har dere lydbok på barnas morsmål tilgjengelig i barnehagen?

- (1) Ja, på alle barnas morsmål
- (2) Nei, kun på norsk
- (3) Noen, på noen av barnas morsmål
- (4) Vi har ikke lydbøker

Hvis du svarte ja eller noen, brukes de regelmessig?

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvis du svarte nei på forrige spørsmål, skriv kort hvorfor ikke?

Bruker du eventyr og/eller rim og regler på norsk?

- (1) Ja
(2) Nei

Bruker du eventyr og/eller rim og regler på barnas morsmål annet enn norsk?

- (1) Ja
(2) Nei

Gir du barna en aktiv rolle når du leser med dem? (F.eks. undrende/filosofiske samtaler)

- (1) Ja
(2) Nei
(3) Noen ganger

Bruker du konkreter under lesestund?

- (1) Alltid
(2) Noen ganger
(3) Aldri

I hvilken grad vil du si at barnehagen/avdelingen arbeider målrettet med språkstimulering?

- (1) I liten grad
(2) I noen grad
(3) I stor grad

Hvor ofte fornyer dere bøkene i barnehagen/avdelingen? (Både kjøp og lån på biblioteket)

- (1) Ukentlig
(2) Månedlig
(3) Årlig
(4) Sjeldnere

Når dere fornyer bøkene i barnehagen, vektlegger dere å ha bøker som alle barna kan identifisere seg med? (F.eks andre kulturer og/eller familiesituasjon?)

- (1) I liten grad
(2) I noen grad
(3) I stor grad

Er det noe du vil utdype tilknyttet et eller noen av spørsmålene?
