



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Minoritetsspråklige barn i barnehagen

Linguistic minority children the kindergarten

Kandidatnummer: 503 og 762

BACH301

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Tone Aarre

Innleveringsdato: 25.05.2022

Antall ord: 12533

Vi 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

Abstract

«How do kindergartens work to promote Norwegian language skills among minority children?»

The aim of this thesis is to gain knowledge about how kindergartens work to promote Norwegian language skills among minority children. To answer this question, we have conducted qualitative interviews. The interviews shows that this is something all the respondents have work methods on. The work methods are similar, and language groups, picture cards and play are consistent. In this thesis we also pinpoint the importance of a social community as a basis for learning and development. Both through theory and from the respondents answers we experience that it can be difficult for minority children to get access to play. At the same time, we see that play is an important learning arena to achieve language skills. Theory addresses that the Norwegian kindergarten offers a lot of free play and situation determined learning activities. Still, the respondents convey that language groups and determined activities are important. At the same time as the children are going to learn Norwegian it is important to maintain their mother language. Both the respondents and theory are concerned about the importance of maintaining the mother language. On the way to achieve a holistic understanding of children's language skills the thesis also looks at parental cooperation. In the conclusion we show that we have learned a lot about how to promote Norwegian language skills in kindergarten, and that there is no right answer to this, but social interaction is central in the learning process.

Forord

Vi har i forbindelse med denne bacheloroppgaven fått mulighet til å fordype oss i et tema som er veldig aktuelt i dag. Dette er et tema som interesserer oss veldig og som bare vil bli enda viktigere å ha mer kunnskap om når vi skal ut i arbeidslivet. Vi har fått god veiledning fra vår kunnskapsrike veileder Tone Aarre. Tusen takk for de gode rådene og veiledningen vi har fått.

Vi vil også si tusen takk til informantene som ønsket å stille til intervju og som kom med så mye bra og inspirerende informasjon fra barnehagehverdagen. Deres fine og reflekterende svar på intervjuene har gitt oss mye og vi har fått inspirasjon til denne oppgaven.

Vi vil også få takket familiemedlemmer for deres tålmodighet og som har hjulpet oss gjennom denne bacheloroppgaven med gode råd og veiledning.

Til slutt vil vi takke Høgskulen på Vestlandet for tre lærerike år.

Bergen, 25. mai 2022

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling og avgrensning	5
1.2. Oppgavens oppbygging	6
2. Teoretisk tilnærming	7
2.1. To og flerspråklig kompetanse	7
2.2. Andrespråk	8
2.3. Språklæring	8
2.4. Språkstimulering i barnehagen	10
2.5. Språkstimuleringsmateriell	11
2.6. Sosialt samspill	12
2.7. Inkludering	13
2.8. Sosial deltakelse hos minoritetsbarn	13
2.9. Foreldresamarbeid	14
3. Metode	16
3.1. Planlegging av datainnsamling	17
3.2. Valg av intervjupersoner	17
3.3. Forforståelse	18
3.4. Beskrivelse av gjennomføring	18
3.5. Intervjuguide	20
3.6. Analyse	21
3.7. Reliabilitet og validitet	21
3.8. Forskningsetiske hensyn	22
4. Resultat	23
5. Drøfting	28
5.1. Arbeidsmåter for å fremme norskspråklig kompetanse	28
5.2. Barna i samspill	31
5.3. Foreldresamarbeid	34
6. Konklusjon og avslutning	36
7. Litteraturliste	37

1. Innledning

Vårt samfunn har forandret seg gjennom tiden og er fortsatt i endring, noe som gjør at Norge har blitt et flerkulturelt samfunn som består av mangfold og variasjon. Dette medfører til at det også i barnehager vil være preget av ulike nasjonaliteter, språk og kultur (Glaser, 2018, s. 113). Ifølge statistisk sentralbyrå (2021) går 93,4 % av barn i alderen ett til fem år i barnehage. Det blir også flere og flere barn som har et annet språk og en annen kultur enn norsk i barnehagen. På statistisk sentralbyrå (2021) kan man se at 19,5% av 93,4 % av barna er minoritetsspråklige (Statistisk sentralbyrå, 2021).

I praksis har vi gjort oss ulike observasjoner der vi har sett at det ikke alltid er like lett for minoritetsspråklige barn å delta i lek og aktiviteter i barnehagen. Vi vil derfor i denne bacheloroppgaven finne ut av og se nærmere på barnehager sitt arbeid med norskspråklig kompetanse hos minoritetsspråklige barn. Ved hjelp av teori, intervju og drøfting skal vi få mer kunnskap om hvilke arbeidsmåter barnehagene har, hvordan samspillet mellom barna er og samarbeid med foreldre om barnets språk. Vi hadde lite forkunnskap om tema og synes at språklæring i barnehagen virker spennende.

Personalet har i oppgave å bidra til at språklig mangfold skal være til stede og synlig i barnehagen. Flerspråklige barn skal støttes i bruk av deres morsmål, og samtidig skal barnehagen fremme og utvikle barns norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Ved hjelp av intervju med pedagogiske ledere har vi fått et lite innblikk i hvordan ulike barnehager jobber for å fremme norsk språk hos minoritetsspråklige barn samtidig som det å bevare barnas morsmål er viktig.

1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling og avgrensing

Gjennom 3 år på barnehagelærerstudiet har vi vært i ulike praksisbarnehager. Her har vi fått sett at det stadig blir flere minoritetsspråklige barn i barnehagen. Barn med flere språk er noe som interesserer oss og vi som fremtidige barnehagelærere kommer til å se en økning av barn med et annet morsmål enn norsk. Vi har derfor som fokus i denne bacheloroppgaven å finne ut av hvordan det arbeides med å fremme minoritetsbarns norskspråklige kompetanse. Ved å undersøke hvordan barna kan tilegne seg norsk språk vil dette kunne bidra til en økt forståelse for hvordan vi kan arbeide med språk i barnehagen.

Vi har derfor utledet følgende problemstilling: “Hvordan arbeider barnehager for å fremme minoritets barnas norskspråklige kompetanse?”

Minoritetsspråklige barn og norskspråklig kompetanse er to begreper som vi kommer til å ta for oss i denne oppgaven. Minoritet vil si at det er en gruppe som er i mindretall enn resten av folkemengden (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 77). Derfor vil minoritetsspråklige barn i denne sammenhengen være barn i barnehagen som har et annet språk enn norsk og vil derfor være i mindretall. Norskspråklig kompetanse handler om å kunne beherske det norske språket. Her er det viktig at barnet har gode kommunikasjonsferdigheter innen språkbruken og at det er interessert i å kommunisere med andre barn. Barnets språkforståelse og talespråk spiller også en viktig rolle for å kunne mestre norskspråklig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29).

Det å klare å avgrense temaet har vært en utfordring i seg selv. Språklæring er et stort tema og det er mye vi kunne gått innpå. For å avgrense tema har vi valgt å fokusere på følgende spørsmål i oppgaven

- *Hva sier informantene om hvordan det arbeides med norsk i barnehagen?*
- *Hva sier informantene om barnas samspill?*
- *Hva sier informantene om samarbeidet med foreldre om språk?*

Hovedfokuset vil være hvordan barna skal tilegne seg et andrespråk i barnehagen, men vi ønsket også å ta for oss tema foreldresamarbeid da vi ønsker å finne ut av om barnehagelærerne samarbeider med hjemmet om dette.

1.2. Oppgavens oppbygging

Bacheloroppgaven består av 6 kapitler. For at oppgaven skal være oversiktlig har vi valgt å bygge den opp ved hjelp av innledning, teori, metode, funn, resultat, drøfting og konklusjon og avslutning. I teoridelen skal vi vise til litteratur om språklæring hos barn med et annet morsmål enn norsk. Videre i denne delen skal vi vise til teori om viktigheten av sosialt samspill og inkludering for språklæring. I metodedelen vil vi utdype og begrunne valg av metode. I funn og resultat vil vi presentere det viktigste materialet fra intervjuene som var relevant for vår problemstilling, før dette drøftes opp mot den teorien som er vist til. I avslutningen vil vi trekke frem de mest sentrale funnene i oppgaven og prøve å besvare problemstillingen. Vi vil nå gå innpå kapitlet teoretisk tilnærming, hvor vi skal gjøre rede for relevant teori.

2. Teoretisk tilnærming

Hensikten med dette kapittelet er å presentere relevant teori om språklæring i barnehagen. Vi vil starte med å gå inn på sentrale begreper for oppgaven som to- og flerspråklig kompetanse og andrespråk. Videre vil vi gjøre rede for hva faglitteratur sier om språklæring og hvordan man kan arbeide med dette i barnehagen. Vi vil også se på sosialt samspill, inkludering og foreldresamarbeid da vi mener dette vil være relevant for språklæringen. I kapitlet vil vi også presentere hva rammeplanen til barnehagen sier om språklæring og sosialt samspill.

2.1. To og flerspråklig kompetanse

Stadig flere barn i Norge har foreldre med et annet morsmål enn norsk. Barna begynner ofte å lære foreldrenes morsmål før norsk, og kan derfor betraktes som tospråklige. Flere barn har sitt første møte med norsk når de starter i barnehagen. I litteraturen er det vanlig å sette grensen for andrespråk ved treårsalderen. Om et barn lærer et nytt språk før fylte tre år kan det derfor ut ifra dette regnes som simultant tospråklige, som vil si at de ikke lærer et andrespråk, men lærer to språk samtidig. Noen velger også å definere tospråklighet fra fødselen, om barnet fra begynnelsen av lærer to språk (Olsen, 2020, s. 22).

Begrepet tospråklighet viser til to språk (Olsen, 2020, s. 22). Vi vet at det finnes barn som lærer flere enn to språk samtidig, men dette er forsket lite på. Olsen (2020) skriver at her i landet er det skrevet lite om trespråklighet i forskningen, og de fleste undersøkelser tar for seg barn med to språk (Olsen, 2020, s. 22). Alstad (2016) skriver "barn er språkinnlærere og språkbrukere som utvikler flere språk samtidig, i ulike faser og kontekster" (Alstad, 2016, s. 47). Hun skriver videre at flerspråklige barn ikke bare er andrespråksinnlærere men de lærer også forskjellige kompetanser som skriftspråk og ulike talemåter (Alstad, 2016, s. 47). Garcia (2009) hevder vi ikke kan se på språklæring som en lineær prosess, men vi må heller se hvordan språkene overlapper hverandre. Garcia (2009) beskriver det som at vi ikke kan se på tospråklighet som en tohjulssykkel der hvert hjul representerer et språk. Hun foreslår at man heller ser på flerspråklighet som et terrengkjøretøy som kan tilpasse seg behov uansett utgangspunkt (Garcia, 2009, referert i Alstad, 2016, s. 48). I oppgaven vår vil vi benytte oss av begrepet flerspråklighet som kan vise til flere språk.

2.2. Andrespråk

Andrespråk er det språket man lærer etter man har begynt å lære førstespråket. Å bruke betegnelsen “andrespråk” kan signalisere at flere språk er involvert, Block (2003) problematiserer derfor betegnelsen “andre” i andrespråk. Dette fordi det kan virke som at språk utvikles i en kronologisk rekkefølge (Block, 2003, referert i Alstad, 2016, s. 27). For barn i barnehagealder kan det diskuteres om et språk utvikles før det andre, eller om det er snakk om en simultan språkutvikling, som vil si at språkene utvikler seg samtidig. For å avgrense dette er det vanlig å se på barnets alder, altså hvor gammel barnet er når det møter et nytt språk. Samtidig mener andre at man i tillegg må se på i hvilken læringskontekst barnet lærer det nye språket. Når barnet møter et andrespråk i en institusjonell kontekst som barnehagen kan vi si at de lærer et andrespråk (Alstad, 2016, s. 27).

Ifølge utdanningsdirektoratet (2017) vil alle barn kunne få utbytte av å være i en barnehage som har et flerspråklig miljø. Når barn møter andre språk kan dette bidra til at de blir nysgjerrige på andre språk og de kan bli mer oppmerksomme på sitt eget språk. Dette kan igjen bidra til at barn lærer at ting i omgivelsene rundt dem ikke heter det samme på deres språk. Et flerspråklig miljø kan bidra til språklig bevissthet og språklig kompetanse kan bli mer verdsatt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).

2.3. Språklæring

Språklæring kan som all annen læring betraktes som noe som blir til, altså *becoming*, og som foregår i konkrete situasjoner og aktiviteter. Selv om vi kan se på læring som *becoming* må ikke dette forveksles med at vi ser på barn som *human becomings* som skal formes av voksne. Barn er human beings som selv er med å forme sitt eget språk gjennom å være delaktig i et språkfellesskap i barnehagen (Olsen, 2020, s. 28). Biesta (2014) hevder at skoler og barnehager ikke burde bli sett på som institusjoner kun for læring, med bakgrunn i at læring kan foregå i alle sammenhenger hvor mennesker møtes. Vi bør derfor se på skoler og barnehager også som et sted for opplæring. Opplæring er en pedagogisk hendelse som har tre formål; kvalifisere, sosialisere og subjektivisere. Opplæringen handler om å få ny innsikt, ferdigheter og kunnskaper. Gjennom opplæringen sosialiseres også barna inn i allerede etablerte samtaleformer, tradisjoner og handlemåter (Biesta, 2014, referert i Olsen, 2020, s. 28).

Cummins (2000) hevder at personer som eksponeres for to eller flere språk, både barn og voksne, utvikler en felles base som gjør at ferdigheter lært på et språk er overførbare til andre språk. Det er særlig de kognitive ferdighetene som er overførbare mellom språkene. Cummins (2000) hevder at dette er fordi på dypere nivåer av akademisk funksjon er det betydelig overlapping på tvers av språk. Konseptuell kunnskap utviklet på et språk er derfor til hjelp for å gjøre andre språk forståelige (Cummins, 2000, referert i Olsen, 2020, s. 23). Kommunikasjon på morsmålet eller andrespråket som handler om for eksempel hendelser fortalt i narrativ, vil utvikle barnas konseptuelle nivå (Nelson, 2007, referert i Olsen, 2020, s. 23). Det konseptuelle nivå handler om begreper en forstår ved hjelp av tanke og fornuft (Holmen, 2021). Cummins (2000) er videre blitt kritisert for å ikke ta høyde for at kognitive ferdigheter ikke er generelle, men kulturspesifikke. Språktilegnelse er ikke bare knyttet til egne intellektuelle evner, men kommer også av sosiale forhold og motivasjon for å tilegne seg språket (Cummins, 2000, referert i Olsen, 2020, s. 24). Schwartz og Shaul (2013) har forsket på hvilken betydning flerspråklig, eller enspråklig opplæring har på utviklingen av narrativ kompetanse. I studien kommer det frem at barn som får brukt morsmålet sitt også i barnehagen skårer høyere på narrativ kompetanse enn dem som ikke får det. De hevder derfor å kunne påvise en overlapping mellom første og andrespråk i narrativ kompetanse, men effekten er størst for dem som stiller sterkt i både første og andrespråk. De barna som ikke fikk brukt sitt førstespråk i barnehagen kom svakere ut i undersøkelsen, men spesielt på førstespråket (Schwartz og Shaul, 2013 referert i Olsen, 2020, s. 24).

Hvis vi ser på studier av andrespråklæring i et sosialkonstruktivistisk syn, baserer det seg på at læring er situert. Det vil si at språklæringen foregår i et sosialt fellesskap som barna og de ansatte i barnehagen utvikler. Fra statlig hold er det et ønske om at flerspråklige barn skal gå i barnehagen. I både stortingsmelding og strategiplan understrekes det at barnehagen er den viktigste integrerings- og språkopplæring arenaen for minoritetsspråklige barn (Olsen, 2020, s. 26). Tiltak som er godt tilrettelagt i barnehagen virker positivt på barnas norskerdigheter og skolestart, samt hvordan de klarer seg videre i skolen. Barn kan lære språk i alle situasjoner og aktiviteter. I barnehagen går mye av dagen til frilek og de uformelle samtalene blir derfor en viktig del av språklæringen til barna (Olsen, 2020, s. 26). Samtidig hevder Biesta (2014) at det ikke er tilstrekkelig å være i et sosialt miljø, men barnet må ha et sosialt miljø. Det vil si å være i et miljø der ens egne aktiviteter er forbundet med andres. Det er viktig at barnet opplever tilhørighet og deltakelse i fellesskapet for å utvikle gode språklige ferdigheter. Personalets oppgave vil være å legge til rette for barnas lek, men også det å være med i leken og observere

barna. I norske barnehager står frilek svært sentralt. Gjennom dette vektlegges også barnas frilek valg, følelser og at barna kan ta initiativ til hva de selv vil. Den pedagogiske prosessen kan ikke styres fullt av de ansatte, men barnet som subjekt bør stå sentralt i språkarbeidet (Biesta, 2014, referert i Olsen, 2020, s. 26-27).

Språket er svært sentralt for at barnet skal lære om alt de skal lære i barnehagen, som naturen, forstå tekster i høytlesning og forstå kodene i lek (Olsen, 2020, s. 30). Halliday (1993) hevder at språket ikke bare er bra for barns læring, men selve fundamentet for å lære. Gjennom språket blir de erfaringene man gjør seg til kunnskap. Gjennom språket lærer ikke bare barnet om seg selv og verden, men de lærer å lære. Man ser derfor at det er nær kobling mellom læring generelt og språklæring (Halliday, 1993, referert i Olsen, 2020, s. 30).

2.4. Språkstimulering i barnehagen

Rammeplanen sier 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” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). For flerspråklige barn kan det være behov for ekstra støtte når de skal møte andrespråket i barnehagen (Hofslundsengen, et al, 2016, s. 87). Alstad (2016) skriver at det aktuelle spørsmålet er hvordan de som arbeider i barnehagen skal legge til rette for å arbeide med andrespråk. Hun stiller seg spørsmål ved om det burde legges opp som hverdagslige aktiviteter som minner om hvordan man tilegner seg førstespråk, eller om det burde være planlagte aktiviteter med klare læringsmål som kan minne om undervisning. Norske barnehager blir ofte omtalt som en uformell læringsarena, der vi kan si språklæringen er situasjonsbetinget, og består lite av aktiviteter hvor barna blir “undervist” (Alstad, 2016, s 35).

I rammeplanen for barnehagen i fagområde kommunikasjon, språk og tekst står det at barnehagen skal “bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Som nevnt er språket sentralt for at barnet skal ha en allsidig utvikling, og lære i barnehagen. Barnehagepersonalet står ganske fritt til hvordan de vil oppfylle rammeplanens krav, og hvordan de vil tilrettelegge barnehagehverdagen. Hvordan de snakker med barna, hvordan de legger til rette for aktiviteter, og hvilke materialer som er tilgjengelig for barna er faktorer som spiller inn. For at barna skal ha en god språkutvikling er det viktig at barnehagelæreren tar barnas perspektiv. Barn lærer best når de får gjøre aktiviteter som interesserer dem, og som er

på barnets premisser. Barns medvirkning er derfor svært viktig. Det handler ikke nødvendigvis om å sette barnet i sentrum, men å rette oppmerksomheten mot det som er i sentrum for barnet. Barna må både få oppleve at deres interesser blir uttrykt, samtidig som de kan ta andres perspektiv (Olsen, 2020, s. 30-31).

Østrem (2018) hevder at barns rett til medvirkning må bli ivaretatt gjennom voksne som viser forståelse for barnas nysgjerrighet og utforskertrang, og som er åpen for å utvikle seg selv og sin forståelse (Østrem, 2018, referert i Olsen, 2020, s. 31). For at barna skal lære nye ord og uttrykk må det være rettet en felles oppmerksomhet mot objekter både for barnet som skal lære norsk, og mer erfarne språkbrukere. For å bli bevisst hva barnet retter sin oppmerksomhet mot må man observere barnet i ulike aktiviteter og legge merke til i hvilke sammenhenger barnet er språklig aktivt. Det er ikke sikkert barnet snakker i alle sammenhenger og det er derfor viktig å bli bevisst i hvilke situasjoner barnet snakker, for å etablere et godt språkarbeid i barnehagen (Olsen, 2020, s. 31).

2.5. Språkstimuleringsmaterieil

Språkstimuleringsmaterieil er ifølge Olsen (2020) ulike opplegg som kan brukes for å styrke språkstimulering. Det finnes en rekke språkstimuleringsmaterieil på det kommersielle markedet. De Olsen (2020) tar for seg er Snakkepakken, Språkkista, Språksprell og Bravoleken.

Det opplegget som har vært på markedet lengst er Snakkepakken. Opplegget krever lite forarbeid og det skal være enkelt for alle å ta i bruk, noe som gjør at en ikke trenger forkunnskaper for å bruke det. Snakkepakken er en språkpakke som rommer mye. Den består av flere opplegg med konkrete og bildekort. Blant annet inneholder den konkrete til flere kjente eventyr som «Gullhår og de tre bjørnene» og «Bukkene bruse». I pakken kommer det også bildekort med bilde av hver måned i året samt flere aktiviteter. Snakkepakken har vært i bruk siden 1997 og blir stadig utviklet (Olsen, 2020, s. 45- 47). Språkkisten deler flere likheter med Snakkepakken, men fokuserer mer på hverdags- og rutinesituasjoner. Språksprell er en perm med oppgaver og øvelser for å fremme barnas metaspråklige bevissthet (Olsen, 2020, s. 45). Metaspråklig bevissthet handler om å ha en bevissthet om språket, og kunne snakke om blant annet språkets forside (Høigård, 2019, s. 190).

Bravoleken består av 180 opplegg tilpasset samlingsstund, slik at hele barnegruppen kan delta (Olsen, 2020, s. 46). På Bravolekens nettside står det at “Bravo-leken er en lek som stimulerer

barns språkutvikling gjennom å utforske lyder, bokstaver og ord i kombinasjon med sanseerfaringer og fysisk aktivitet” (Bravoleken, 2020). De skriver at opplegget deres passer for alle barn uansett morsmål, alder og utgangspunkt (Bravoleken, 2020). Olsen (2020) skriver at det er gjort flere undersøkelser på Bravoleken. I en av undersøkelsene kommer det frem at leken bidrar til å utvikle språkkompetanse hos barn på småbarnsavdeling. En annen undersøkelse sier at Bravoleken har størst utbytte for de barna med svakt utgangspunkt. Hun skriver videre at det er svakheter i undersøkelsene da litteraturen viser at de bygger lite på teoretisk kunnskap om språkkompetanse (Olsen, 2020, s. 46).

2.6. Sosialt samspill

Ytterhus (2002) knytter sosialt samspill sammen med sosialt samvær. Samvær handler om å være fysisk sammen. Sosialt samvær kan forstås som å ha en felles forståelse om hverandres eksistens når man møtes på samme sted (Ytterhus, 2002, s. 17). Sosialt samspill kan bli forstått med at barn har en gjensidig utveksling av opplevelser, følelser, ting og erfaringer. Samvær og samspill foregår mellom individer som har ulik makt og status både mellom barn og mellom barn og voksne (Ytterhus, 2002, s. 18). I rammeplanen står det at barnehagen skal være et sted hvor barn skal føle seg trygge og samtidig utfordre seg selv, og prøve ut de ulike sidene med samspill, vennskap og fellesskap. Barnehagen skal videre støtte barnet i å kjenne på og mestre motgang, håndtere de ulike utfordringene som kan oppstå og bli kjent med og håndtere sine egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Rammeplanen beskriver sosial kompetanse som en forutsetning for å kunne fungere godt sammen. Sosial kompetanse rommer de ferdighetene, kunnskapene og holdningene som vil utvikles gjennom det sosiale samspillet. Barnehagen skal legge til rette for at alle barn skal erfare å være betydningsfulle for et fellesskap og oppleve positivt samspill sammen med barn og voksne. Barnehagens oppgave er å utvikle vennskap og sosialt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23).

Bøyum et.al (2016) skriver at barn tilegner seg språk i samspill med andre. De menneskene som befinner seg rundt barnet og de ulike valgene som blir tatt spiller en viktig rolle i barnets språk. Som nevnt tidligere er barns språk viktig for at det skal kunne få innpass i leken og det sosiale samspillet (Bøyum et.al, 2016, s. 109).

2.7. Inkludering

I Norge er det viktig for oss mennesker å føle tilhørighet og fellesskap, også i barnehagen. I rammeplanen står det at alle barn skal kunne få muligheten til å uttrykke seg på sin egen måte og lære i trygge omgivelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Trygghet er det viktigste i et lite barns liv og de søker derfor tilknytning. For å se sammenhengen mellom tilknytning og utforskning kan en benytte trygghetssirkelen som på engelsk er «circle of security» også kalt COS. Den voksne skal være der som en trygg base som barnet kan bevege seg til og fra mens barnet utforsker (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2015).

I rammeplanen står det også at barna skal bli sett og hørt uavhengig av kommunikasjonsevner, språk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Etter observasjoner i en barnehage hevder Zachrisen (2015) at hun kunne se at de med ulik etnisk bakgrunn og morsmål ble underkommunisert. Hun skriver at en tredjedel av barn i barnehagen har en annen etnisk bakgrunn og et annet morsmål enn norsk. For å kunne lykkes i det norske samfunnet er det viktig å kunne beherske det norske språket og den norske kulturen (Zachrisen, 2015, s. 53). Gitt at kun majoritetsspråket og kulturen blir synliggjort kan dette sende ut signaler til minoritetsbarna at deres kunnskaper og erfaringer er betydningsløse. Dette vil igjen føre til at majoriteten i barnehagen får en følelse av at deres erfaringer og kunnskaper vil være dominerende (Zachrisen, 2015, s. 53).

2.8. Sosial deltakelse hos minoritetsbarn

Kibsgaard og Kanstad (2015) hevder at når det finnes minoritetsspråklige barn i en barnegruppe er det viktig at personalet har kunnskap og kompetanse som kan bidra til at alle barn i barnehagen skal ha mulighet til ulik lek og være delaktige i ulike former for samspill (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 11). Ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) har barnehagen et ansvar for at organisasjonen skal være en arena for barnets språklæring. Kibsgaard og Kanstad forteller videre at “barn lærer språk i samhandling med andre barn, derfor er det viktig for andrespråklæringen å få delta i lek” (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 11). I leken kreves det også at barnet har en viss kompetanse i norsk for å kunne delta. Ved at de minoritetsspråklige barna får være med og delta i leken vil det øke sjansen for at det klarer å mestre språket raskere (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 11).

Når minoritetsspråklige er i lek med majoritetsspråklige vil det kunne utvikle kompetanse for andrespråket. De minoritetsspråklige som mestrer andrespråket kan fungere som en brobygger der de kan bidra med å oversette for minoritetsbarna og majoritetsbarna slik at kommunikasjonen skal fungere begge veier (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 12). Lillemyr (2011) skriver også at lek er viktig og at den kan skape en livsfunksjon for barnet. For at barn skal kunne kjenne på tilhørighet og som en del av gruppen, er det viktig at det blir inkludert i leken (Lillemyr, 2011 referert i Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 12).

Når barn har funnet en lekekamerat som de fungerer godt sammen med kan det være sårbart å slippe nye barn inn i den pågående leken. Barn kan derfor utestenge andre barn som ønsker å delta i leken for å skjerme sin lek, slik at den ikke skal bli ødelagt eller endret (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 12). Realistisk sett vil det ikke være oppnåelig at alle leker med hverandre og er venner. Inkludering og ekskludering er noe som man skal gjennom i løpet av livet, og derfor kan det være viktig å få oppleve det å bli avvist i barnehagetiden. Dette kan være med på å inspirere dem til å utvikle nye strategier for å samhandle. Det er uansett viktig at personalet kan bidra med å inspirere til fellesskap og sørge for at ingen går alene. Dette vil være ekstra viktig for de minoritetsspråklige barna for at de skal kunne utvikle andrespråket. Det kan likevel virke mot sin hensikt når de voksne prøver å få minoritetsbarna inn i lek sammen med andre, da barnet kan bli sett på som uselvstendig og uinteressant fordi de trenger noen som kan snakke for seg (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 13).

Lillemyr (2011) skriver om hvor viktig leken er for læring. Han skriver at motivasjonen og engasjementet kommer frem i barns lek og at det gjennom lekekulturen skapes vennskap. Han skriver også at det dannes en følelse av kulturell og sosial tilhørighet som igjen er viktig for læringen. Det å ha et vennskap og føle på tilhørighet har vist seg å være et godt virkemiddel for både trivsel og læring (Lillemyr, 2011, s. 70).

2.9. Foreldresamarbeid

Tett samarbeid med foreldre i barnehagen er viktig. Samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet vil for et lite barn utgjøre en helhet i deres liv. Et godt samarbeid og foreldres trivsel vil være et grunnlag for barnets utvikling (Glaser, 2018, s. 19). Foreldrene er de viktigste personene i barnas liv og i et nært foreldresamarbeid kan barnehagen støtte barna ut ifra de forutsetninger og behov de har (Glaser, 2018, s. 114). "Foreldrene har kunnskap om hva barna

kan og mestrer, hva de er interessert i, og hvilken språklig kompetanse de har (Glaser, 2018, s. 114)”.

Det er viktig at foreldre snakker sitt morsmål sammen med barna, og at barnehagen samtidig arbeider for å fremme det norskspråklige. Dette er viktig for at barnet skal kunne utvikle sine språkferdigheter effektivt og kunne bevare begge språk (Glaser, 2018, s. 118). Glaser skriver at foreldre er opptatt av at barna skal lære norsk språk, men også bevare sitt morsmål (Glaser, 2018, s. 123). I samtaler med foreldrene om barnas norskspråklige kompetanser er det viktig å være bevisst hvilke signaler man sender til foreldrene. Det kan fort virke som at det norske språket er viktigere enn morsmålet, da det er det norske språket som dokumenteres. Når fokuset på å dokumentere det norskspråklige blir for stort kan fokuset på morsmålet falle vekk. Flerspråklige barns morsmål står ofte i fare for å falle vekk, og barnet mister da sin flerspråklighet. Dette har negative konsekvenser da barnet og foreldrene mister et felles språk (Glaser, 2018, s. 124).

I enkelte barnehager vil det være ansatte med flerspråklig kompetanse som kan brukes som en ressurs for både barnets utvikling og for å enklere kunne kommunisere sammen med foreldre (Glaser, 2018, s. 118). Siden barnehagene har mer fokus på at de minoritetsspråklige barna skal lære seg norsk i barnehagen vil det være større sjans for at barnet mister sitt morsmål i senere tid. Derfor er det viktig at barnehagen kan være en støtte for foreldrene slik at barnets flerspråklighet blir videreutviklet og ivaretatt. Det er ikke tilstrekkelig å si til foreldrene at det er viktig at foreldrene snakker morsmålet med barna, når alle aktiviteter i barnehagen foregår på norsk. Barnehagen må derfor også støtte barnas morsmål (Glaser, 2018, s. 123).

Gjennom et godt foreldresamarbeid kan personalet få mer kunnskap om barnets bruk av morsmålet. Denne kunnskapen vil være viktig for at barnehagelærerne skal kunne kartlegge hvordan barnets totale språkkompetanse er. Foreldre kan bidra i barnets språkutvikling ved å dele informasjon om hvordan barnet bruker morsmålet hjemme. Blant annet om barnet leker med andre barn eller snakker med personer på fritiden med samme språk. Ved at barnehagen får informasjon om aktiviteter og barnets liv utenfor barnehagen kan det være til hjelp for å ha samtaler med barnet på norsk om disse temaene, som igjen vil støtte og styrke barnets flerspråklige kompetanse (Glaser, 2018, s. 119).

Vi har nå presentert relevant teori for vår problemstilling, og videre vil vi ta for oss metoden vi har benyttet i undersøkelsen.

3. Metode

Ifølge Dalland (2021) forteller metoden oss hvordan vi bør gå frem for å skaffe eller etterprøve kunnskap. Metoden er det redskapet som blir tatt i bruk for å undersøke og samle inn data om problemstillingen man ønsker å forske på (Dalland, 2021, s. 53-54). Den metoden vi mener belyser vår problemstilling best er en kvalitativ metode. Dalland (2021) hevder at en kvalitativ metode bygger på meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2021, s. 54). Samtidig sier Postholm (2020) at kvalitativ forskning handler om forholdet mellom menneskelige prosesser eller utfordringer i en virkelig setting. Det er viktig at forskeren er åpen for hva informantene sier og løfte frem deres synspunkter (Postholm, s. 2020, s. 9).

I vår undersøkelse har vi valgt metoden kvalitativt intervju. Begrunnelsen for valg av metode er at problemstillingens spørsmål ikke kan svares på gjennom en kvantitativ undersøkelse, som Dalland (2021) hevder handler om data i form av målbare enheter (Dalland, 2021, s. 54). Videre skriver Dalland (2021) at en kvantitativ undersøkelse kjennetegnes ved bruk av spørreskjema med faste svaralternativer, mens en kvalitativ undersøkelse kjennetegnes ved fleksibilitet og intervju uten faste svaralternativer (Dalland, 2021, s. 55). For å gå i dybden på hvordan pedagogene arbeider ville derfor et spørreskjema ikke vært dekkende for å få gode svar. Dalland (2021) skriver at en kvalitativ undersøkelse handler om å gå i dybden og innhente mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Kvantitativ undersøkelse på sin side handler om å innhente lite opplysninger, men om mange undersøkelsesenheter (Dalland, 2021, s. 55). I vår undersøkelse ønsket vi grundige svar på hvordan pedagogene arbeider med norskspråklig kompetanse, og arbeidet med å innhente informasjon fra mange pedagoger ville blitt for omfattende. Det vi fant mest hensiktsmessig var å dra ut i barnehagene å intervju tre pedagoger. Vi valgte å intervju tre pedagoger siden vi da kunne innhente mye informasjon fra hver enkelt, istedenfor å intervju flere, men da ikke ha nok tid til å innhente grundig informasjon. Dalland (2021) skriver at en kvalitativ undersøkelse skjer i direkte kontakt med feltet, mens en kvantitativ undersøkelse skjer uten direkte kontakt med feltet (Dalland, 2021, s. 55). Gjennom å få direkte kontakt med pedagogene gjennom et kvalitativt intervju kunne vi fokusere på den mellommenneskelige relasjonen og ha en åpen samtale. Dalland (2021) hevder at det kvalitative intervjuet skal se verden fra intervjupersonenes side. Målet med samtalen er ikke bare å få frem synspunkter, men å skape en forståelse som igjen fører til kunnskap (Dalland, 2021, s. 68).

Det finnes flere kvalitative metoder enn intervju. En metode er observasjon. "Observasjon er å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk med noe" (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40).

Observasjon er den mest grunnleggende formen for forskning. Når forskeren benytter observasjon tar hen i bruk alle sanser som kan være med på å påvirke observasjonen. I løpet av observasjonen snevres fokuset for observasjonen inn, slik at forskningsfeltet blir mer forståelig (Postholm, 2020, s. 55). Vi ville ikke fått et detaljert bilde av hvordan pedagogene jobber ved å observere i barnehagen en dag. På grunn av tiden vi har til rådighet kunne vi ikke ha observert over flere dager. Samtidig kunne det vært interessant å sett hvordan de arbeider i praksis med for eksempel språkgruppene som har blitt fortalt om. Ved bruk av observasjon kunne vi også sett selv hvordan de snakker med barna uten norsk språk, og hvordan disse barna er i samspill. Likevel valgte vi metoden intervju da dette kunne gi oss grundige svar, og vi fikk informasjon om ting vi gjerne ikke hadde sett i en observasjon.

3.1. Planlegging av datainnsamling

På første veiledning fikk vi råd av veileder om å intervju pedagoger vi allerede hadde kjennskap til med tanke på at det da allerede er etablert en relasjon. Dette valgte vi å gjøre og tenkte strategisk over hvilke pedagoger vi ville intervju. Dalland (2021) skriver at å velge intervjupersoner strategisk handler om å velge ut ifra hvem man tror har noe å si om det gitte tema (Dalland, 2021, s.60). Vi tok derfor i betraktning hvem vi tenkte kunne gi oss gode svar. Vi tenkte også på sammensetningen av barnegrupper med tanke på hva som ville være relevant. For å etablere kontakt med intervjupersonene sendte vi ut en mail med informasjon om temaet vårt og problemstilling, samtidig som vi spurte om de ønsket å stille til intervju. Vi informerte også om at de ville få tilsendt spørsmålene på forhånd slik at det var mulighet for å forberede seg.

3.2. Valg av intervjupersoner

Vi sendte ut mail til seks pedagogiske ledere og barnehagelærere. Vi valgte å ikke inkludere assistenter i vår undersøkelse da vi mener at det er de med barnehagelærerutdanning som bærer på mest kunnskap om tema, samt har ansvar for å sikre at barnas språkutvikling blir arbeidet med. Vi fikk svar fra tre pedagogiske ledere med positivt svar om at de ville stille til intervju. Alle intervjupersonene våre er derfor pedagogiske ledere. Intervjupersonene varierer i alder og i hvor lang erfaring de har fra barnehagelæreryrket. Vi gjengir intervjupersonene med fiktive navn for å sikre deres anonymitet. De fiktive navnene vi benytter er "Marit" "Bente" og "Laila".

Informant 1 - “Marit”

Marit har arbeidet som pedagogisk leder i tolv år, nå jobber hun på avdeling med to til tre åringer. På denne avdelingen er det totalt ti barn der tre er minoritetsspråklige.

Informant 2 - “Bente”

Bente har arbeidet i elleve år som pedagogisk leder, og arbeider nå på småbarnsavdeling med barn i alderen null til tre år. Barnegruppen består av 13 barn, hvor 2 er minoritetsspråklig.

Informant 3 - “Laila”

Laila har arbeidet femten år som pedagogisk leder på mellom avdeling med barn i alderen tre til seks år. På avdelingen er det atten barn hvor seksten er minoritetsspråklig.

3.3. Forforståelse

For å forbedre oss til intervjuet var det viktig for oss å på forhånd tenke gjennom vår forståelse for temaene som skulle bli tatt opp. Dette for å sikre at vi var bevisst våre synspunkt og at dette ikke skulle påvirke intervjuet og intervjupersonen. Samtidig som vi tenkte over våre egne synspunkt ble det viktig å nullstille seg, og være klar for å se problemstillingen med “friske øyne” som Dalland (2021) hevder som viktig når man kommer utenfra og skal intervju personer som allerede er i feltet (Dalland, 2021, s. 64). På forhånd gjennomførte vi også et testintervju med en medstudent for å teste ut hvordan spørsmålene hørtes ut og hvordan vi på best mulig måte kunne formidle spørsmålene. Bergsland og Jæger (2014) skriver at det å gjennomføre et testintervju vil være lurt med tanke på at man da kan finne ut hvilke spørsmål som er mest relevant (Bergsland og Jæger, 2014, s. 70). Etter test intervjuet tok vi bort de spørsmålene som ikke var hensiktsmessig.

3.4. Beskrivelse av gjennomføring

Når man går inn i samtaler med ulike mennesker må en ta i bruk sine egne menneskelige og faglige ressurser. Man må også være bevisst at mennesker er forskjellig og står i ulike livssituasjoner. Som intervjuer må man derfor forstå situasjonen, samt forholde seg til mennesket man intervjuer og tilpasse seg deretter. Det handler også om å ta til seg informasjonen som blir gitt, og unngå misforståelser (Dalland, 2021, s. 65). I vår undersøkelse ville vi benytte oss av et halvplanlagt formelt intervju. På forhånd laget vi en intervjuguide slik

at både intervjupersonen og vi hadde noen spørsmål å forholde seg til under intervjuet. Vi utformet en intervjuguide med noen åpne hovedspørsmål samtidig som vi skrev eventuelle oppfølgingsspørsmål til oss selv som vi kunne ta i bruk ut ifra hvilke svar vi fikk. Repstad (2007) hevder at intervjuguiden ikke burde brukes slavisk, men heller som en huskeliste for å få med alle tema man ønsker å få belyst. Videre skriver han at det derfor er viktig å ikke henge seg opp i rekkefølge på spørsmålene om intervjupersonen på eget initiativ tar opp et tema som egentlig skulle komme på et senere spørsmål. Hvis man begynner å avbryte for å få ting i den tenkte rekkefølgen kan intervjupersonen bli usikker og taus (Repstad, 2007, s. 79). Med tanke på at vi stilte åpne spørsmål opplevde vi under intervjuet at intervjupersonene snakket fritt og ofte kom temaer opp i forskjellig rekkefølge noe som gjorde at vi ikke fulgte spørsmålene i riktig rekkefølge. Det var ikke viktig for oss at spørsmålene skulle bli fulgt slavisk, da vi heller ønsket at intervjupersonene skulle få snakke fritt. Vi kom da med oppfølgingsspørsmål som passet situasjonen. Postholm (2020) understreker at oppfølgingsspørsmål blir viktige i det halvplanlagte formelle intervjuet, og at dette bidrar til at det blir en bedre samtale, der begge parter er i dialog (Postholm, 2020, s. 72).

Intervjuet foregikk i et eget rom der kun vi og intervjupersonen var til stede. En av oss skrev ned mens den andre intervjuet. Før vi startet intervjuet snakket vi litt løst sammen for å bli litt mer kjent med intervjupersonen. Intervjuer startet med å si problemstillingen og deretter første spørsmål. Intervjuer passet på at intervjupersonen fikk snakket seg ferdig før vi gikk over til neste spørsmål. Intervjuer prøvde også å være nøytral i svarene slik at dette ikke skulle påvirke intervjuet på noe måte.

Gjennom intervjuet var det viktig for oss å være bevisst på vårt kroppsspråk, og vise dette med nikk og smil, samt vise at vi var interessert i å høre på det intervjupersonen snakket om. Vi var også hele tiden observant på at vi hadde forstått det intervjupersonen formidlet, og dersom vi syntes noe var uklart spurte vi en ekstra gang slik at det ikke skulle oppstå noen misforståelser eller feiltolkninger.

3.5. Intervjuguide

Spørsmål til informanter	Hvis Nei
Har dere arbeidsmåter for å jobbe med begrepsutvikling og norsk språk?	Hvilke arbeidsmåter ville du benyttet for å jobbe med begrepsutvikling og norsk språk?
Hvordan observerer dere barna i samspill?	
Hva er viktig for deg i arbeidet med å få minoritetsspråklige barn med i samspill?	
Hvordan samarbeider dere sammen med foreldrene om barnets språk?	
Er det noe du skulle ønske vi spurte om, eller noe du ønsker å tilføye?	

3.6. Analyse

I analysen startet vi med å plassere svarene vi hadde fått der de passet i intervjuguiden. Dette ga oss en bedre oversikt over informasjonen vi hadde fått. Videre strukturerte vi intervjuene ved å skrive i et samlet dokument hvor vi til hvert tema skrev kort hva hver pedagog hadde sagt. Vi sammenlignet svarene ved å se på likheter og ulikheter, noe som er interessant for videre drøfting. Ved å gjøre det på denne måten fikk vi også en bedre oversikt over intervjuene.

3.7. Reliabilitet og validitet

Innen den kvantitative forskningen vil begrepene reliabilitet og validitet være sentralt. Når det kommer til den kvalitative metoden, vil disse begrepene få en litt annen betydning. Med tanke på at vi har tatt for oss intervju som vår metode, vil denne gå under den kvalitative studien. (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80).

Reliabilitet i den kvalitative studien omhandler i hvor stor grad dataene er troverdige, og om forskningen blir gjennomført på en tillitsvekkende måte. Hvor pålitelig innsamlings materialer og hvordan en eventuelt samler inn data. Og til slutt hvordan dataen blir bearbeidet, analysert og hvordan den tolkes (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80).

Validitet handler derimot om hvor relevant datainnsamlingen representerer det som skal undersøkes, og om resultatene passer inn med det som allerede har blitt undersøkt. Altså har man fått svar på det man ønsker å få svar på. Validitet i den kvalitative metoden kan knyttes opp mot begrepet bekreftbarhet. Her menes det om de dataene som er samlet inn samsvares med annen forskning som teori (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80).

Med tanke på at vi har intervjuet pedagoger og spurt hvordan den enkelte arbeider med norskspråklig kompetanse vil det ikke være svar som er "feil". Vi kan likevel se svarene vi har fått opp imot teori, som kan være med å bekrefte om arbeidsmåtene som blir brukt er gode. Dataene vil derfor være troverdig da de kommer fra profesjonsutøvere i feltet. Spørsmålene som er blitt stilt og svarene som er innhentet samsvarer også med det vi ønsker å få svar på. Under intervjuene stilte vi også spørsmål som ikke er relevant for den gjeldende problemstillingen, denne dataen er derfor ikke blitt brukt. Dataene vi sitter igjen med nå er med på å belyse problemstillingen og vi har derfor valid data som kan brukes.

3.8. Forskningsetiske hensyn

Forskeren må ta hensyn til etiske hensyn både før, i løpet av og etter forskningsforløpet. På forhånd må forskeren gi informasjon om hva som skal foregå og at informantene ikke vil bli gjenkjent i det innsamlede materialet. Informasjon gitt på forhånd gjør at informantene vet hva de sier ja til og gir sitt samtykke til å delta. I en kvalitativ studie kan det være vanskelig å gi all informasjon på forhånd. I et halvstrukturert intervju kommer det gjerne nye tema opp etter hvert ut ifra hva informanten forteller. Derfor bør man gi beskjed om at intervjuet kan dreie seg i den retningen de ønsker, og at de ikke må forholde seg strengt til intervjuguiden. Forskeren bør også signalisere til informanten under intervjuet at de er nyttige og at det de sier er viktig. Dette gjør forskeren gjennom å være lyttende (Postholm, 2020, s. 147-151).

Deltakere i et forskningsarbeid har rett til privatliv og forskeren skal derfor sikre at informantens identitet blir beskyttet. Informasjon som blir innhentet som forskeren oppfatter som privat bør derfor fjernes fra dataene. Når resultatene skrives må forskeren passe på å gjengi det informanten har sagt riktig, og ikke legge ord i munnen på informanten (Postholm, 2020, s. 150).

Vi har nå redegjort for metoden; kvalitativt intervju som vi har benyttet. I neste kapittel skal vi presentere funnene vi har gjort oss gjennom intervjuene.

4. Resultat

Funnene vi har gjort oss har vi delt inn i arbeidsmåter for å lære norsk språk, barna i samspill, og samarbeid med foreldre. Navnene som blir benyttet på pedagogene er som skrevet tidligere fiktive.

Informant 1 “Marit”

Hvordan arbeider dere for å fremme norskspråklig kompetanse hos de flerspråklige barna?

Det er en del ting vi jobber med når det gjelder språkutvikling, men ikke noe spesifikt for de med et annet førstespråk enn norsk. Vi bruker forskjellige kartleggingskjema som tras, askeladden, ordforråd og uttale. Det er viktig å huske at disse er beregnet på barn med norsk språk, og at det derfor er viktig å se på hva de med et annet førstespråk behersker på sitt morsmål. Likevel er dette verktøy som kan være til hjelp. I høst hadde vi et barn som verken snakket norsk eller sitt morsmål, kartlegging er da er helt unødvendig. Vi bruker mye konkrete og materialer for å øve på begreper generelt. For eksempel språkgrupper hvor man spiller spill og trekker kort hvor man gjør det som står på. I språkgruppene er det også mye lek. Vi har en gutt som er minoritetsspråklig hvor vi arbeidet mye med bildekort ut ifra hvilken årstid det var. Vi laget da bildekort som passet til perioden. For eksempel bildekort hvor det var bilder av snø og vinteraktiviteter, samt klærne som ble brukt i perioden. Det er viktig å være en bevisst rollemodell som gjentar ord. Bare påkledning er en språksituasjon om man er bevisst på det. Vi benytter oss også av tegn til tale hvor vi bruker hovedord og tegn. Vi bruker også dagtavle. Tegn til tale og dagtavlen brukes med alle barna. Det er også viktig å huske på at det er veldig stor forskjell på minoritetsbarn. Noen tilegner seg norsk språk og kultur fort, men ikke alle. Det er viktig å se hva barnet trenger og ikke tenke at alle tiltak kan brukes på alle.

Hvordan observerer dere barna i samspill?

Vi skulle vært flinkere på å skrive ned observasjoner vi gjør av barna. Når jeg skal høre etter språk mens barna er i samspill hører jeg etter og skriver ned hva jeg observerer at barna forstår, og ikke forstår i det sosiale samspillet. Prøver også å hjelpe barna med å koble på i samspillet med andre barn, hvis jeg ser at de ikke forstår sammenhengen. Det er viktig at den voksne aktivt deltar i leken med barn. Vet man at det er et barn som ikke forstår språket og derfor ikke den

sosiale sammenhengen må man som voksen være mellomledet og hjelpe barnet i leken. Man kan da forklare til de andre barna hva barnet som ikke har norsk språk prøver å si. Det var en gutt i fjor høst som ble voldsom i leken med de andre barna fordi han ikke fikk uttrykt seg. Jeg forklarte hva gutten ville slik at de andre kunne forstå. Det er også viktig å lære barna hva ordene betyr, ved at vi var aktive voksne ble denne gutten en super lekekamerat i slutten av året. Han kunne endt opp med å bli den trøblete ungen. Det er og barna som blir stille og trekker seg vekk fra samspeillet fordi de gjerne ikke forstår eller blir forstått. Det er viktig å hjelpe barna å finne roen og se hva barnet trenger. På de barna som strever mest kan dette være en stor jobb.

Hvordan samarbeider dere med foreldre om minoritetsbarns språk?

Ser man at barnet klarer seg fint, gjør man ikke noe mer enn ellers. Hvis et barn strever med språket, går man i dialog og møter med foreldrene. Det er viktig å få tak i hvor godt barnet gjør det i morsmålet, og om barnet sliter i alle språk. Man kan da finne ut om barnet er senere i språkutviklingen. Det er en større utfordring om barnet også har utfordringer med morsmålet. Når et barn i gruppen opplever utfordringer med norsk språk, har man jevnlig samtaler med foreldrene. Jeg gir oppgaver de kan arbeide med hjemme, for eksempel tegn til tale. Gir også ut sangene og reglene de bruker i barnehagen. Jeg oppfordrer også til å se på norsk barne tv, og sier at det er overraskende hvor mye barna lærer gjennom å se på barne tv. Foreldrene synes det er betryggende når de vet at barnehagen jobber med barnets språk, og at de vil se at barnet er i en læringskurve. Hvor mye man er i dialog, avhenger av hvor mye barnet sliter. Er det litt utfordringer har man et jevnt og godt samarbeid med foreldrene.

Informant 2 “Bente”

Hvordan arbeider dere for å fremme norskspråklig kompetanse hos de flerspråklige barna?

Vi bruker mye tegn til tale og bilder av alfabetet. Vi bruker et visuelt bilde av for eksempel en ape på bokstaven “A”, og vi bruker konkreter når vi forteller eventyr. Når barna sier noe som ikke er helt riktig speiler vi barna ved å gjenta ordet riktig slik at barnet får høre hvordan ordet skal sies. Vi er hele tiden obs på å benevne ting. Altså bruker ord og farger. Vi bruker også språkgrupper og bildelotto. På avdelingen har vi ulike bilder på bordene, veggene og gulvet

som er lett tilgjengelig for barna. På bildene er det ulike høytider, årstider og temaer vi holder på med, og dagligdagse gjenstander og ting som barna får bruk for i løpet av dagen.

Hvordan observerer dere barna i samspill?

Vi bruker observasjon i lek hele tiden. Vi tilrettelegger for bord aktiviteter og aktiviteter ute. Noen ganger skriver vi ned de observasjonene som er blitt gjort. Vi bruker tras skjema for å se hvor barnet ligger an. Vi går også inn i lek sammen med barna for å støtte dem. Dersom barna ikke har en relasjon, kan de ikke bygge et samspill. Kos er noe vi bruker i barnehagen for at barna skal bli trygge og få en trygg tilknytning. Det skal være en trygg base for barna og de skal vite at voksne alltid er til stede. Barna må være trygge for at de skal kunne leke og utvikle språket. Samspill er viktig for at barna skal kunne lære seg de sosiale kodene, empati, sympati og at dette kanskje er ekstra viktig for de minoritetspråklige. Man trenger ikke alltid språk i leken, men det er viktig med relasjon.

Hvordan samarbeider dere med foreldre om minoritetsbarns språk?

Vi samarbeider med foreldrene gjennom samtaler på mail eller telefon, eller i hen. Vi ønsker å vite hva helsestasjonen sier på tre-års kontroll, for eksempel hvor mange ord barnet kan ut ifra det som er forventet. Hvis barnet ikke sier ord på verken norsk eller sitt morsmål må man lage en plan for hvordan man skal arbeide med dette. Er det nødvendig å starte samtaler med PPT eller BUP? Vi prøver å forenkle måten vi gjør ting på, med å benevne ting og bruke bøker sammen med foreldre. Jeg hører ofte at foreldrene forteller at barnet sier flere ord hjemme, men det er ikke alltid det stemmer med hva jeg hører i barnehagen. Det kan derfor være vanskelig å samarbeide med foreldrene når de ikke vil tenke slik om sitt barn. Så lenge barnet har språkforståelse så kommer ordene etter hvert. Det er noen barn som har vært stille lenge og bare fulgt med på de andre barna også plutselig kommer ordene. Med foreldrene er det viktig med åpen og ærlig kommunikasjon.

Informant 3 “Laila”**Hvordan arbeider dere for å fremme norskspråklig kompetanse hos de flerspråklige barna?**

Vi har språkgrupper en gang i uken. Vi rullerer også mellom organiserte språkgrupper og mindre grupper der vi for eksempel går på tur. Her er hovedmålet at de skal få førstehåndserfaring med det de ser i naturen. Noen ganger før vi skal på tur snakker vi om et tema og bruker språkkoffert. En gang hadde vi en koffert med fly deretter dro vi til Flesland for å se på ekte fly. Hver dag har vi samlingsstunder med ulike eventyr der vi har konkrete for å hjelpe barna med å forstå. Etterpå er barna med å rydde konkretene og jeg sier hva barna skal rydde for å se om de tar opp riktig gjenstand. Vi bruker tegn til tale og har et nytt tegn hver uke. Dagtavle er også noe som blir mye brukt for å hjelpe barna med å forstå dagen.

Hvordan observerer dere barna i samspill?

Den største observasjonen er det man ser i det daglige altså det uformelle. Noen ganger har man mer planlagte observasjoner for hvert enkelt barn der man ser på hvordan barnet er i relasjon med andre barn. Vi passer på å rullere på barna i grupper for å finne ut hvem som fungerer sammen og ikke. Det er viktig at alle er inkludert og at alle har et eierforhold til avdelingen, selv om det er vanskeligere å komme inn i lek om man ikke kan språket. Det er viktig at alle er venner, men at man ikke må leke sammen med alle. De jobber med at det å snakke fint til hverandre er viktig. De voksne har av og til rollespill seg imellom for å demonstrere for barna hvordan man skal være i samspill med hverandre.

Hvordan samarbeider dere med foreldre om minoritetsbarns språk?

Med alle nye barn har vi en detaljert oppstartsamtale. Vi gir også ut et skriv om barnehagen og info om hvorfor de spør om ting om barnet på foreldrenes morsmål. Vi snakker om samarbeidspartnerne til barnehagen som PPT, helsestasjon og barnevernet. Helsestasjonen ringer ofte til barnehagen etter barnet har vært der og er bekymret for at barnet ikke sier ord. Jeg kan ofte fortelle at barnet sier ord, men er sjenert. Jeg oppfordrer til at foreldrene skal snakke sitt morsmål med barnet, men synes det er vanskelig å rette på foreldrene om jeg hører at de ikke gjør dette. Ofte er foreldrene fra andre kulturer og kan være skeptisk til å søke eksternt hjelp om det skulle være noe. Var nylig gjennom en lang prosess hvor vi søkte ekstra midler fra

PPT. Hadde en lang samtale med mor til barnet med tolk hvor hun forklarte hva PPT er og hvordan denne hjelpen kan bidra til å øke barnets norskspråklige kompetanse. Mor gikk ikke med på dette. Samarbeidet med foreldrene avhenger mye av hvordan foreldrene er som personer. Samtaler er viktig, og jeg oppfordrer til å snakke både morsmål og norsk hjemme. Flere av foreldrene prøver å snakke norsk med barna, men at det er en utfordring at de ikke er god i norsk selv. Jeg oppfordrer også til å bruke I Pad og se på norske filmer.

I dette kapittelet har vi presentert funnene vi har gjort oss, i neste kapittel skal funnene drøftes i lys av teori.

5. Drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte problemstillingen vår “Hvordan arbeider barnehager for å fremme minoritets barnas norskspråklige kompetanse?” Vi har valgt å dele drøftingen inn i de tre samme kategoriene som i resultater. Dette gjør vi for å skape struktur og orden i drøftingsdelen. Kategoriene vi skal drøfte er hvordan det arbeides med norsk språk i barnehagen, barns samspill og samarbeid med foreldre om barnets språk.

5.1. Arbeidsmåter for å fremme norskspråklig kompetanse

Å ha kunnskap om hvordan man arbeider med flerspråklighet i barnehagen ser vi på som svært viktig. Som Olsen (2020) skriver er det stadig flere barn i barnehagen med et annet morsmål enn norsk, og mange av disse barna har sitt første møte med norsk i barnehagen.

Gjennom besvarelsene til informantene kan vi se at de alle har arbeidsmåter for å arbeide med norsk språk, og at disse arbeidsmåtene er nokså like. Alle informantene benytter språkgrupper hvor lek står sentralt. Det virker derfor som barna får lære språk på sine premisser, og som Biesta (2014, referert i Olsen 2020) hevder bør barnet som subjekt stå sentralt i språkarbeidet. Bente trekker også frem at alle situasjoner kan være en språklæringssituasjon om man er en bevisst rollemodell. Dette ser vi igjen i Biesta (2014, referert i Olsen, 2020) sin tenkning om at barn kan lære språk i alle situasjoner og aktiviteter, og trekker frem frileken som sentral da mye av dagen i barnehagen består av frilek.

Alstad (2016) har stilt spørsmål ved hvordan man bør legge opp språkarbeidet i barnehagen. Burde man fokusere på hverdagslige aktiviteter som frileken eller planlagte språkgrupper med klare mål om hva man skal lære? Slik vi tolker besvarelsene til informantene er de opptatt av strukturerte språkgrupper hvor man utfører planlagte aktiviteter som å spille spill, eller bruke språkkoffert. Alstad (2016) hevder at den norske barnehagen består lite av at barna blir undervist, men læringen er heller situasjonsbetinget. Selv om informantene benytter språkgrupper tyder vi det ikke som at de benytter undervisning, da aktivitetene som blir gjennomført består av at barna får være delaktig og utfolde seg selv. De benytter også de uformelle læringssituasjoner som oppstår i barnehagen. Samtidig hevder Biesta (2014, referert i Olsen 2020) at barnehagen burde være et sted for opplæring som handler om å kvalifisere, sosialisere og subjektivisere. Rammeplanen forteller oss mye om hva barna skal kvalifiseres i, gjennom barnehagehverdagen. Vi kan stille oss spørsmål med om alt rammeplanen skriver kan

oppfylles gjennom situasjonsbetinget læring. Rammeplanen (2017) skriver blant annet at barnehagen aktivt skal fremme barnas norskspråklige kompetanse. Slik vi ser dette tror vi barnehagepersonalet kan stimulere barnas norskspråklige kompetanse gjennom hele barnehagehverdagen, med å blant annet være flink på å bruke benevning og ta initiativ til samtaler på barnas premisser. På den andre siden kan det være at mer planlagte aktiviteter som språkgrupper stimulerer det norskspråklige på andre måter, da man mer målrettet jobber med blant annet begreper. Dette er også en sosial setting hvor barna kan være i sosialt samspill med den voksne og de andre barna i gruppen.

Olsen (2020) hevder at for at barna skal ha en god språkutvikling må pedagogen ta barnas perspektiv. Hun sier også at barn lærer når de får gjøre aktiviteter som interesserer dem. Her vil vi trekke frem informant Laila sin arbeidsmetode hvor barna blir kjent med et tema gjennom språkkoffert og så får de en førstehåndserfaring med temaet, som da de dro til Flesland for å se på fly. Olsen (2020) hevder at når barna får en førstehåndserfaring med et objekt får barnet også sanseerfaringer med objektet som hjelper å utvikle barnets assosiative nettverk relatert til fenomenet. Dette vil si at barnet kan assosiere objektet med andre objekt i samme sammenheng (Olsen, 2020, s. 51). Barna som dro til Flesland i språkgruppen til Laila kan derfor ha fått et inntrykk av hele sammenhengen til en flyplass, og knyttet begrepet fly som de hadde fått sett på i språk kofferten inn i en større sammenheng. Olsen hevder at denne utviklingen av et nettverk av ord bare skjer om det skjer i en språklig sammenheng som barnet kan forstå (Olsen, 2020, s. 51).

Vi tenker det blir mer interessant for barna å lære når de får gjøre slike aktiviteter. Her tenker vi det også vil være en god ide å være en observant barnehagelærer og få tak i hvilke tema barna interesserer seg for, for å så jobbe med disse temaene i språkgrupper. Barns medvirkning blir da ivaretatt og som Østrem (2018) hevder må medvirkningen til barna komme gjennom voksne som viser forståelse for barnas nysgjerrighet og utforskertrang.

Slik vi forstår informantene er det kun de flerspråklige barna som er med i språkgruppene. Med bakgrunn i Østrem (2018) sin teori om at barna lærer nye ord når det er rettet oppmerksomhet mot et objekt både fra de som skal lære norsk og mer erfarne språkbrukere tenker vi det kunne vært lærerikt å ta med barn med godt norsk språk i noen av språkgruppene også. Dette kan også ha positiv innvirkning på det sosiale fellesskapet for barna. Som nevnt i teoridelen hevder Biesta (2014) at barn ikke bare kan være i et sosialt miljø, men barna må ha et sosialt miljø for å lære gode språkferdigheter. Dette kommer også frem i svarene til Laila hvor hun sier at det er viktig

at alle har et eierforhold til avdelingen. Dette tenker vi handler om at barnet ikke bare skal være i miljøet, men ha en del av det og føle seg inkludert.

For å vite hvor barna ligger i språkutviklingen forteller Bente at man kan benytte kartleggingsskjema, men at disse er beregnet på barn med norsk språk og at det derfor er viktig å se hva barnet kan på sitt morsmål. Om barnet heller ikke kan ord på sitt morsmål er det ikke hensiktsmessig å kartlegge. Hvis barnet mestrer sitt eget morsmål, vil dette ifølge Cummins (2000, referert i Olsen, 2020) hjelpe barnet med å tilegne seg et nytt språk. Han skriver at ferdigheter fra et språk er overførbare til andre språk. Det vil derfor være viktig at barna også får utviklet sitt morsmål og tatt dette i bruk i barnehagen. Informant Laila ser også på dette som viktig og forteller til at hun oppfordrer til å både bruke morsmål og norsk språk. Cummins (2000, referert i Olsen, 2020) fokuserer på det kognitive og de begrepene en forstår ved hjelp av tanke og fornuft. Han er blitt kritisert for å ikke se på den sosiale delen av språktilegnelse, slik som et sosialkonstruktivistisk syn på læring gjør. Det handler om at læring foregår i et felleskap og baserer seg på det som skjer rundt barnet og ikke bare egne intellektuelle evner. Vi vil senere komme inn på hvor viktig det sosiale fellesskapet er for å lære språk.

Alle informantene benytter i sine språkgrupper bildekort og aktiviteter som minner om det som kommer i snakkepakken. Olsen (2020) skriver at ved å bruke materiell som bildekort kreves det lite forkunnskaper. Det vil si at de kan brukes av alle ansatte i barnehagen (Olsen, 2020, s. 45). Vi finner det positivt at det finnes enkle opplegg som alle ansatte i barnehagen kan ta i bruk for å fremme barnas språk. På den andre siden er det diskutert hvorvidt bruken av bildekort er hensiktsmessig eller om det blir som Olsen skriver en omvei for å lære språket. I snakkepakken finnes det bilder av forskjellige kroppsdeler for å lære begreper som for eksempel nese, munn og øyne. Olsen hevder at det er langt mer effektivt å bruke et speil å kjenne etter hvor disse kroppsdelenene befinner seg på kroppen (Olsen, 2020, s. 49). Informant Marit forteller om at hun lager bildekort som passer til årstiden og klærne som blir brukt i denne perioden. Her ville det kanskje ifølge Olsen (2020) vært mer effektivt å fysisk sett på disse klærne, samtidig som man bruker sansene og får ta og kjenne på klærne. Samtidig tenker vi at en kombinasjon av at man bruker bildekort og fysiske gjenstander er lurt. Barna har da et fast bilde å forholde seg til som de kan kjenne igjen i sine egne klær.

Olsen skriver at å tilegne seg et ordforråd er omfattende og en langvarig prosess. Forståelsen av ords betydning blir konstruert gjennom bruk av ord i situasjonen (Olsen, 2020, s. 50). Her kan vi trekke inn arbeidsmåten til Bente hvor hun sier at de hele tiden benevner ting, ved å bruke ord og farger. Vi tenker at ved å benevne tingene man gjør lærer barna i situasjonen. For

eksempel slik som Marit også forteller om i påkledningssituasjoner. Det er viktig å bruke begrepene til gjenstandene man holder på med som “blå bukse”, “grønn jakke” og så videre. Bente sier også at de speiler barna ved å gjenta et ord på riktig måte om barnet sier det feil.

Her vil vi også trekke inn språkstimuleringsmateriellet Bravoleken. I denne leken får barnet utforsket lyder samtidig som de er i fysisk aktivitet. Det vi ser som utfordrende med denne leken er at barna ikke får knyttet ordene som blir sagt til konkrete som Olsen (2020) hevder som viktig for å lære ord. På den andre siden kan det være et fint materiell til å utforske språklyder, men slik vi ser det i lys av teori er det lite hensiktsmessig å lære nye begreper uten å selv være i situasjonen eller bruke konkrete. Samtidig skriver Olsen (2020) at det er gjort undersøkelser på at leken vil stimulere språket til barn på småbarnsavdeling, men at disse ikke bygger på nok teori om språkutvikling og derfor ikke nødvendigvis stemmer.

Det vi ser som positivt med Bravoleken er at den er inkluderende for hele barnegruppen som gjør at barna kan være i et fellesskap, og dele felles erfaringer. Dette gjør at de barna med svakere utgangspunkt i språk ikke nødvendigvis trenger å bli tatt ut fra fellesskapet for å ha en egen språkgruppe. Likevel kan vi uansett stille oss spørsmål med om dette vil være en god språklærings- aktivitet, eller om det hadde vært mer hensiktsmessig å utforme et eget opplegg med konkrete, eller å dra nytte av uformelle språklæringsituasjoner.

Vi synes informantene fremstår som gode rollemodeller som er opptatt av å lære barna norsk språk, og ser viktigheten av dette. Som skrevet i teoridelen hevder Olsen (2020) at språket er fundamentet for alt barna skal lære i barnehagen, som kodene i lek.

I neste delkapittel vil vi derfor komme videre inn på barna i lek og sosialt samspill.

5.2. Barna i samspill

Vi vil starte med å gjenta et sitat fra Bente som sier “Samspill er viktig for at barna skal kunne lære seg de sosiale kodene, empati, sympati og at dette kanskje er ekstra viktig for de minoritetsspråklige. Man trenger ikke alltid språk i leken, men det er viktig med relasjon”. Dette kan vi se i sammenheng med Ytterhus (2002) sin forståelse av sosialt samspill. For å ha en gjensidig forståelse av opplevelser og følelser trenger man gjerne ikke alltid språk, men man kan kjenne på følelsene rundt det å være i et sosialt fellesskap. På den andre siden sier Laila det kan være vanskeligere å komme inn i leken om man ikke kan språket. Bøyum et al (2016) skriver også om det å ikke kunne språket vil bli en utfordring for å få innpass i leken og det

sosiale samspillet. Leken vil være en sentral læringssituasjon for å tilegne seg et andrespråk. Dette kan vi underbygge med Bøyum et al (2016) som hevder at barn lærer språk i samspill med andre. I barnehagen vil en av de mest sentrale samspill situasjonene være leken. Som fremtidige barnehagelærere mener vi det er viktig å få alle barna med i leken med tanke på at dette er forankret i rammeplanen (2017) og at det er en sentral språklæringssituasjon for de flerspråklige barna.

Marit mener at de voksne må hjelpe barna å koble på i leken og forstå sammenhengen. Den voksne må være mellomledet i leken. Også Hofslundsengen et al (2016) hevder at barn kan ha behov for ekstra støtte når de skal lære et andrespråk i barnehagen. Som Biesta (2014, referert i Olsen 2020) skriver er personalets oppgave ikke bare å legge til rette for lek, men å delta i leken. Bente snakker også om viktigheten med å delta i leken sammen med barna slik at den voksne kan støtte der det er nødvendig. På den andre siden kan det som skrevet i teoridelen i noen tilfeller virke mot sin hensikt å få minoritetsbarn inn i leken. Grunnen er at barnet kan bli sett på som uselvstendig av andre barn, og at det ikke klarer noe selv (Kibsgaard og Kanstad, 2015). Det er på den andre siden flere forfattere som forklarer at lek mellom minoritetspråklige og majoritetspråklige vil kunne utvikle kompetanse for andrespråket.

Med tanke på dette mener vi at det er barnehagelæreren sin oppgave å skape et lekemiljø der det er vanlig at de voksne er med i leken, slik at det ikke blir unaturlig at noen barn får støtte i leken av en voksen. Vi mener også det vil være viktig å synliggjøre kulturen til minoritetsbarna, slik at minoritetsbarna ikke får en følelse av at deres kunnskaper er dominerende, som Zachrisen (2015) skriver om. Hvis minoritetsbarna får en forståelse for minoritetsbarns kultur og språk, tror vi dette kan være med på å skape en forståelse som gjør at minoritetsbarna ikke blir sett på som uselvstendige i lek. Kulturkompetanse vil derfor være viktig kunnskap for barnehagelæreren.

Som Lillemyr (2011) skriver kan lek bidra til å skape en livsfunksjon for barnet. Som nevnt i teoridelen kan det å inkludere andre barn i leken sin være sårbart for noen. Vi tenker at det er viktig at barn må få ha sine lekekulturer uten at de skal bli "ødelagt" av andre barn, men vi må også være observante på at ikke noen går alene og at barna alltid har noen å være sammen med. Marit fortalte en praksisfortelling om en gutt som ikke hadde godt nok språk til å få lov til å delta i leken av de andre barna, hun som voksen ble derfor med som en støttespiller overfor han og de andre barna, slik at de lettere kunne forstå hverandre. Ved at Marit var observant og bidro i leken utviklet denne gutten god språkkompetanse som igjen førte til at han i slutten av året ble en god lekekamerat som flere av barna ønsket å leke med. Her ser vi at voksenstøtte i leken

ikke virker mot sin hensikt, slik som Kibsgaard og Kanstad (2015) hevdet kunne være en negativ konsekvens. Zachrisen (2015) skriver at barn med et annet morsmål enn norsk blir underkommunisert i barnehagen, vi ser det derfor slik at voksenstøtte blir ekstra viktig, og selv om barnet kan trenge hjelp fra en voksen til å snakke for seg har dette uansett større gevinst for det sosiale og språkutviklingen enn å ikke gjøre det.

En metode Laila bruker i barnehagen for å få bedre oversikt og for at barn skal kunne finne sine lekekamerater er å rullere på ulike lekegrupper. På denne måten kan de voksne få en oversikt over hvilke barn som fungerer sammen og ikke og kan derfra arbeide for at alle barn skal ha en god relasjon sammen. For å utvikle norskspråklig kompetanse tenker vi det er lurt å sette sammen lekegrupper med barn som både er sterke språklig og de som ikke er like sterke i språket. Som Kibsgaard og Kanstad (2015) skriver kan også minoritetsspråklige som mestrer andrespråket være en brobygger for de med samme morsmål og de majoritetsspråklige barna. Å ha en god oversikt, og sette sammen lekegrupper der barna kan lære av hverandre ser vi derfor på som sentralt i språkstimuleringen i barnehagen.

Det er ikke slik at alle barn må leke sammen, men som Laila sier er det viktig at barna er snille med hverandre. Dette kan man også lese i rammeplanen (2017) der det står at barn skal kunne kjenne på de ulike sidene med samspill, vennskap og fellesskap, og at barna skal kunne håndtere og mestre motstand og ulike utfordringer. Som Lillemyr (2011) skriver, skapes vennskap gjennom lek og det er også her følelsen av fellesskap dannes. Å skape et godt lekemiljø på avdelingen vil derfor være sentralt både for å skape vennskap og et godt læringsmiljø. Og igjen som Lillemyr (2011) hevder så lærer barn i leken. Sosialt samspill, vennskap og læring ser vi derfor i en sammenheng. For at barna skal utvikle sin norskspråklige kompetanse er det derfor flere elementer som må være på plass. Bente tar opp viktigheten av at barna må føle seg trygge. For å lære nye ting, som språk må man først og fremst være trygg nok i barnehagen til å leke og utvikle seg. Bente sier at de bruker COS som handler om at den voksne er en trygg base for barna, som alltid skal være til stede for å gi trygghet og støtte. De som kjenner barna best er foreldrene, det er ofte foreldrene som vet best hvilke behov barna har og hvor barna trenger ekstra støtte, samt barnets språklige kompetanse som Glaser (2018) skriver.

Vi vil nå derfor gå videre innpå temaet foreldresamarbeid.

5.3. Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er en viktig faktor for barnets allsidige utvikling, i henhold til Glaser (2018). Det blir derfor og viktig i forhold til barnets språkutvikling. Som Laila forteller, har de en detaljert oppstartssamtale med foreldre til alle nye barn. Dette mener vi er viktig tilbud alle foreldre burde ta. Ikke bare kan barnehagelæreren få vite nyttig informasjon om barnet og hvordan språket er hjemme, men foreldrene kan bli tryggere på barnehagen.

Marit forteller om viktigheten om å få vite hva de flerspråklige barna mestrer på sitt morsmål. Marit sier som skrevet at om barnet ikke mestrer morsmålet står man overfor en større utfordring og at man inngår et tettere foreldresamarbeid. Dette forklarer også Glaser (2018) viktigheten av. Samtidig som Cummins (2000, referert i Olsen, 2020) sin teori om koblinger mellom språk gjør at vi vet at det er viktig å styrke både morsmål og andrespråk. Ved at Marit gir foreldrene regler og sanger som brukes i barnehagen kan barnet oppleve en helhetlig sammenheng mellom det som skjer i barnehagen og hjemme. Barnet kan også oppleve mestring i barnehagen om de har lært en sang hjemme sammen med foreldrene. Vi tror også dette kan gi foreldrene et større innblikk i barnets norskspråklige kompetanse, om de ellers i stor grad kun bruker morsmålet hjemme.

På den andre siden tenker vi det er viktig at barnet også får brukt morsmålet sitt hjemme, og at fokuset på kun det norskspråklige ikke blir for stort. Som Laila sier, oppfordrer hun til å bruke både morsmål og norsk hjemme. Samtidig anbefaler hun norske filmer som også Marit gjør. Dette gjør at foreldrene ser at barnehagen er opptatt av barnets språkutvikling. Som Marit sier er foreldrene opptatt av å se at barna er i en læringskurve med det norske språket. Et godt samarbeid er da nødvendig, samtidig som barnehagen arbeider med språk for å skape denne læringskurven. Også Glaser (2018) understreker at foreldre vil at barna skal lære norsk i barnehagen.

Bente sier at de ønsker å vite hva som er blitt sagt på helsestasjonen. Ofte er det ikke samsvar mellom ord de ansatte i barnehagen hører barna si, og det foreldrene mener de sier hjemme. Dette kan skape utfordringer for samarbeidet ifølge Bente. Laila forteller at helsestasjonen ofte ringer barnehagen og vil vite hva barnet sier i barnehagen med tanke på at barnet ikke sa noen ord på kontroll. Laila opplever ofte at barnet sier flere ord i barnehagen. Her ser vi viktigheten av et samarbeid på tvers av samarbeidspartnerne til barnehagen. Som Olsen (2020) hevder er det ikke sikkert at barnet snakker i alle situasjoner og en viktig oppgave er derfor å vite hvilke sammenhenger barnet føler seg trygg nok til å snakke i. Om man ikke er en aktiv pedagog som

prøver å få tak i når barnet snakker tenker vi at man ikke får et fullstendig bilde av barnets språkkompetanse.

Vi ser på det som viktig å fremme de flerspråklige barnas norsk kompetanse i barnehagen, for å bli integrert i den norske kulturen og for å forberede barna til skolestart. Samtidig ser vi også viktigheten av at barna vedlikeholder sitt morsmål. For å gjøre dette mener vi det er viktig å inkludere foreldrene og vise at barnehagen også er opptatt av barnets morsmål. Med tanke på det Alstad (2016) skriver om andrespråks læring om barn under tre år, kan det virke som det er lettere å vedlikeholde både andrespråk og morsmål om tilegningen av andrespråket begynner før barnet er fylt tre år, da det da kan regnes som simultant tospråklig. For å vedlike tospråkligheten mener vi barnehagen har en viktig jobb både med å arbeide med norsk og morsmål.

Vi har nå drøftet funnene våre og i neste kapittel vil vi skrive en konklusjon på det vi har lært og funnet ut av.

6. Konklusjon og avslutning

Målet vårt gjennom denne oppgaven var å besvare problemstillingen “hvordan arbeider barnehager for å fremme minoritets barnas norskspråklige kompetanse?” Vi valgte et kvalitativ forskningsdesign med kvalitativt intervju som metode for å innhente data og informasjon som kunne belyse vår problemstilling. Vi intervjuet pedagogiske ledere i tre forskjellige barnehager med minoritetsspråklige barn.

Gjennom intervjuene har vi lært hvordan “Marit, Bente og Laila” har arbeidet for å fremme norskspråklig kompetanse hos minoritetsbarn i barnegruppen. Vi har sett på arbeidsmåter for å lære norsk språk, sosialt samspill og foreldresamarbeid. Vi føler dette har gitt oss et helhetlig bilde på hvordan man arbeider for å fremme norskspråklig kompetanse i barnehagen. Vi har også sett på hva ulike forfattere sier om temaene for å støtte opp med teori. Intervjuene og teorien har vi sett opp imot hverandre og drøftet. I drøftingen kommer det frem at det finnes ulike syn på hvordan språk i barnehagen skal læres. Noe av det viktigste som kommer frem er at barna må ses på som subjekter og læringen skal foregå på deres premisser. Samtidig er det også stilt spørsmål om læringen i barnehagen skal legges opp gjennom bestemte aktiviteter eller være situasjonsbetinget. Slik vi ser funnene vi har gjort oss, konkluderer vi med at en blanding av begge vil skape et godt læringsmiljø. En annen viktig faktor er leken, og at barna lærer språk gjennom leken, og av å være i et sosialt felleskap. Som barnehagelærer må man derfor skape et godt lekemiljø der alle er inkludert, samtidig som den voksne også er aktiv i leken. Det siste temaet vi har tatt for oss er foreldresamarbeid. Gjennom et godt foreldresamarbeid kan barnehagelæreren få forståelse for hvordan barnets språk er hjemme, og hvordan barnets kompetanse er på morsmålet. Vi har også lært viktigheten av at samtidig som barna skal lære norsk er det svært viktig å bevare sitt morsmål.

Vi vil konkludere med at det ikke finnes noe oppskrift på hvordan barn skal lære språk i barnehagen, men at et godt sosialt fellesskap der alle barn får være delaktig i lek er viktig. Samtidig må de voksne også være aktive, og gode rollemodeller for å fremme språk. Vi ser også på språkgrupper og ulike førstehåndserfaringer med begreper som gode arbeidsmåter for å lære språk.

Det har vært spennende og lærerikt å få mer kunnskap om hvordan det arbeides med norsk språkkompetanse i barnehagen. Vi har også sett hvor likt pedagogene tenker og handler i barnehagen for at minoritetsspråklige barn på best mulig måte skal bli inkludert i barnegruppen, noe som har gitt oss inspirasjon til arbeidsmåter vi selv kan benytte. Vi har lært hvor viktig språket er for at et godt sosialt samspill skal fungere, og dette vil vi ta med oss ut i arbeidslivet.

7. Litteraturliste

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Cappelen damm akademisk.
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M.D. Bergsland & H. Jæger (red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (s. 51-88). Cappelen damm akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2015). *Hva er tilknytning?* Norsk psykologforening. Hentet fra:
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/hva-er-tilknytning>
- Bravoleken, (2020) *Hva er bravoleken?* Hentet 13.05.2022 fra <https://www.bravoleken.no/>
- Bøyum, S., Hofslundsengen, H., Pedersen, L., & Haukedal, K.S. (2016). Språkmiljø i barnehagen-reproduksjon av ulikhet? I Y. Bakken & V. Solbue (red.), *Mangfold i barnehagen*. (s.109-126). Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7.utg.). Gyldendal.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S., Engesæter, M., & Sønsthaug, A. G. (2016). Språkstimulering for flerspråklige barn i barnehagen. I Y. Bakken & V. Solbue (red.), *Mangfold i barnehagen*. (s. 87- 108). Fagbokforlaget.
- Holmen, H. A. (2021). *Kunnskap i Store norske leksikon* hentet 05. mai 2022 fra:
<https://snl.no/kunnskap>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Keles, S., Munthe, E. & Ruud, E. (2021). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1979670>

- Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (2015). Andrespråkligheit, lek og inkludering. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 11-18). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Olsen, T. M. (2021). I *Samtaler og språklæring: Å lære norsk som andrespråk gjennom samtaler med ansatte i barnehagen*. Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2021). Barnehager. [Statistikk]
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå (2021). Barnehager. Minoritetsspråklige i barnehagene 2015-2021. [Statistikk] <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat. Udir
file:///C:/Users/louis/Downloads/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat.pdf
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn - inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt forlag.
- Zachrisen, B. (2015) *Like muligheter i lek: Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.