



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: BLU-BACH15

Emnenavn: Bacheloroppgave

Vurdering: Bacheloroppgave

Kandidatnummer eller navn: Mona Karlsen
Klakegg, kandidat 423

Leveringsfrist: 15 desember 2015, kl. 09:00

Vurderingstype: Ordinær, Bacheloroppgave

Fagansvarlig: Jørgen Endseth Nerland

Veileder: Brita Høyland

Det minoritetsspråklige barnets språkutvikling i norske barnehager



Telling a secret. [Photography]. Retrieved from Encyclopædia Britannica ImageQuest.
http://quest.eb.com/search/139_1907892/1/139_1907892/cite

BEKREFTELSE

Jeg gir med dette samtykke til at Bacheloroppgaven min kan publiseres på Internet gjennom biblioteket sitt elektroniske system (Bibsys) – merket med mitt navn.

Publisering er aktuelt for oppgaver med karakteren A eller B, samt unntaksvis for oppgaver der veileder/sensor måtte mene at tema/innhold er såpass spesielt at oppgaven bør offentliggjøres selv om ikke karakterkravet oppfylles.

Publisering - JA: Publisering - NEI:

Tittel på oppgaven:

Det minoritetsspråklige barnets språkutvikling i norske barnehager

.....
.....

Navn: Mona Karlsen Klakegg

Kull: 2013/2016

Dato: 17 november 2016

Kandidat. nr.: 423

År/Termin: 2016

Signatur: .Mona Karlsen Klakegg (elektronisk signert)

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet omhandler norske barnehagers arbeid rettet mot språkkompetansen til minoritetsspråklige barn. Med tanke på at 14,5% av barn i norske barnehager er minoritetsspråklige, et tall som med høy sannsynlighet vil dette tallet stige de neste årene grunnet flyktningkrisen vi i dag er vitner til, vil dette temaet være aktuelt for barnehagefeltet og andre som arbeider med minoritetsspråklige barns språkkompetanse både nå og i lang tid fremover.

Barnehagen skal møte barn med et annet morsmål enn norsk med muligheter for og støtte dem i å utrykke seg på sitt eget morsmål, men samtidig skal deres norskspråklige kompetanse fremmes (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Ved å fokusere på språkarbeid i både uformelle og formelle situasjoner, samt barnehagenes begrunnelser for valg av arbeidsmetoder, var det ønskelig å prøve og tegne et bilde av hvordan norske barnehager arbeider med språkutviklingen til minoritetsspråklige barn. Problemstillingen som ble formulert ut i fra dette var:

Hvordan arbeider barnehager i Norge med å fremme den norskspråklige kompetansen til minoritetsspråklige barn i formelle og uformelle situasjoner? Og hvorfor bruker de akkurat de arbeidsmetodene de gjør?

For å svare på problemstillingen ble styrere og pedagoger fra 83 norske barnehager invitert til å delta i en elektronisk spørreundersøkelse med både kvantitative og kvalitative spørsmål som omhandlet språkarbeidet deres. Som resultat kom det frem at norske barnehager i hovedsak har fokus på at det minoritetsspråklige barnet utvikler språkkompetansen sin best i språklig og sosialt samspill med andre barn og voksne i barnehagen.

INNHOLDSFORTEGNELSE

<u>SAMMENDRAG</u>	<u>3</u>
<u>FIGUROVERSIKT</u>	<u>6</u>
<u>1.0 INNLEDNING</u>	<u>7</u>
<u>2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV</u>	<u>9</u>
2.1 SPRÅKFERDIGHETER	9
2.2 UTVIKLING AV ET ANDRESPRÅK	10
2.3 MINORITETSSPRÅKLIGE BARNS SPRÅKLÆRING I BARNEHAGE	12
2.3.1 MINORITETSSPRÅKLIGE BARNS SPRÅKLÆRING I UFORMELLE SITUASJONER	13
2.3.2 MINORITETSSPRÅKLIGE BARNS SPRÅKUTVIKLING I FORMELLE SITUASJONER	14
<u>3.0 METODE</u>	<u>17</u>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	17
3.2 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE	18
3.3 SPØRREUNDERSØKELSE SOM DATAGRUNNLAG	18
3.4 DATAANALYSE	20
3.5 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING	20
3.5.1 FEILKILDER	21
<u>4.0 RESULTAT</u>	<u>22</u>
4.1 BARNEHAGEN	22
4.2 ARBEIDSMETODER	26
4.2.1 FORMELLE SITUASJONER	26
4.2.2 UFORMELLE SITUASJONER	29
4.3 BARNEHAGENS BEGRUNNELSER FOR VALG AV ARBEIDSMETODE	29
<u>5.0 DRØFTING</u>	<u>31</u>
5.1 BARNEHAGENS ARBEID I FORMELLE SITUASJONER	31
5.2 BARNEHAGENS ARBEID I UFORMELLE SITUASJONER	35
5.3 HVORFOR VELGES DE ARBEIDSMETODENE SOM BLIR VALGT?	37
<u>6.0 AVSLUTNING OG KONKLUSJON</u>	<u>40</u>

LITTERATUR	42
8.0 VEDLEGG	45
8.1 FORESPØRSEL TIL BARNEHAGER	45
8.2 SPØRREUNDERSØKELSE	47

Figuroversikt

<i>Fig. 1 Hvor i landet enhetene befinner seg.....</i>	22
<i>Fig. 2. Antall barn med andre morsmål enn norsk.</i>	23
<i>Fig. 3. Språk representert i barnehagene</i>	24
<i>Fig. 4. Enhetenes tilgang på morsmålsassistenter.</i>	24
<i>Fig. 5. Antall ansatte med andre morsmål enn norsk.</i>	24
<i>Fig. 6. Antall ansatte med samme morsmål som de minoritetsspråklige barna.</i>	25
<i>Fig. 7. Morsmålsassistenter ut i fra barnehagens beliggenhet.....</i>	25
<i>Fig. 8. Ansatte med andre morsmål enn norsk ut i fra barnehagens beliggenhet.</i>	26
<i>Fig. 9. Språklæring i formelle situasjoner.....</i>	27
<i>Fig. 10. Tilgang på bøker på avdelinger/baser.</i>	27
<i>Fig. 11. Ferdige pedagogiske pakker enhetene bruker.</i>	28
<i>Fig. 12. Minoritetsspråklige barns bruk av morsmål i barnehagen.</i>	28
<i>Fig. 13. Språklæring i uformelle situasjoner.</i>	29
<i>Fig. 14. Enhetenes begrunnelser for valg av arbeidsmetoder.</i>	30

1.0 Innledning

I følge Statistisk sentralbyrå (2015) går 90% av barn i Norge i barnehage. Av disse barna er 14,5% minoritetsspråklige. Det vil være naturlig å tenke at andelen minoritetsspråklige barn i norske barnehager vil øke kraftig de neste årene når en leser i media om hvordan dagens flyktningsituasjon er. Hvordan de minoritetsspråklige barna mestrer senere norsk skolegang, vil være basert mye på hvor godt de mestrer det norske språket før de begynner på skolen (Melby-Lervåg, Lervåg & Aukrust, 2013).

Faktorer som lå til grunn for valg av tema var egen interesse og ønsket om mer kunnskap innenfor temaet. Som skrevet tidligere mener jeg dette er et tema som vil bli mer og mer aktuelt i årene som kommer, og som barnehagelærer vil kunnskap rundt det minoritetsspråklige barnets språkutvikling være viktig. Barnehagen skal møte barn med et annet morsmål enn norsk med muligheter for og støtte dem i å uttrykke seg på sitt eget morsmål, men samtidig skal deres norskspråklige kompetanse fremmes (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Men selv om kunnskapen rundt språkarbeid forhåpentligvis allerede er på plass i norske barnehager, er det tenkelig at hvordan arbeidet foregår varierer fra sted til sted. Ut i fra dette er følgende problemstilling formulert:

Hvordan arbeider barnehager i Norge med å fremme den norskspråklige kompetansen til minoritetsspråklige barn i formelle og uformelle situasjoner? Og hvorfor bruker de akkurat de arbeidsmetodene de gjør?

I arbeid med å finne svar på problemstillingen er det fokus på både morsmålet og den norskspråklige kompetansen til det minoritetsspråklige barnet. Det finnes ulike måter å beskrive språket/språkene til et barn på. De fleste personer kan flere enn ett språk i dag, og bruker disse språkene som oftest i bestemte situasjoner eller bestemte sammenhenger (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 43). Betegnelser som flerspråklige og tospråklige er betegnelser som ofte blir brukt om hverandre i hverdagen. Samt betegnelser som førstespråk, andrespråk og et barns morsmål glir også lett inn i hverandre. Enkelt forklart går flerspråklighet/tospråklighet ut på at en bruker to eller flere språk i det daglige livet. Et barn kan også ha flere språk som morsmål da det å definere hva morsmålet til barnet er, kan være vanskelig (Sandvik & Spurkland, 2012,

s. 43-44). Morsmål kan defineres som det språket barnet anvender mest, språket i landet barnet kommer fra eller er knyttet til, det språket foreldrene snakker eller det språket barnet identifiserer seg med (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 44). I dette prosjektet har jeg gått ut i fra at morsmål er det språket foreldrene snakker og språket som blir brukt i barnets hjem.

Det språket barnet lærer seg fra fødsel av vil ofte betegnes som førstespråket og sammenfaller oftest med morsmålet, og det språket det lærer etterpå vil da være andrespråket. Det vil også oftest bety at andrespråket ofte er majoritetsspråket i det samfunnet det lever i, og førstespråket vil være minoritetsspråket (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 44).

Denne oppgava er videre delt inn i et kapittel med teoretiske perspektiv (kapittel 2) som er brukt til å belyse problemstillingen sammen med resultatene fra empirien. Deretter følger en presentasjon av metodevalgene for oppgava, begrunnelser for valgt datainnsamlingsverktøy, forarbeid og etterarbeid, samt en drøfting av om empirien er valid og reliabel (kapittel 3). I kapittel 4 vil det komme en presentasjon av innsamlet data, mens drøftingen av resultatet sammen med det teoretiske grunnlaget vil komme i kapittel 5. Til slutt, i kapittel 6, vil det følge en kort oppsummering av prosjektet samt tanker rundt videre arbeid etter at dette prosjektet er avsluttet.

2.0 Teoretiske perspektiv

I følge Rammeplanen er ”en tidlig og god språkstimulering en viktig del av barnehagens innhold. Kommunikasjon foregår i et vekselspill mellom å motta og tolke et budskap, og å selv være avsender av et budskap. Både den nonverbale og den verbale kommunikasjonen er viktig for å utvikle et godt muntlig språk” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40). Samtidig blir det lagt vekt på at morsmålet i likhet med norsk, er grunnleggende for å mestre flere områder enn bare kommunikasjon. Barnehagen må støtte de minoritetsspråklige barna i å bruke sitt egent morsmål samtidig som det arbeides med å fremme den norskspråklige kompetansen deres (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 35). I dette kapittelet vil et bli presentert teori rundt hva språkferdigheter er, hvordan utvikling av et andrespråk foregår og hvordan barnehager arbeider med språkutvikling.

2.1 Språkferdigheter

Alle språk, både muntlig og skriftlig, har en type grammatisk oppbygging (Høigård, 2013, s. 116-117). Den lingvistiske delen av språket, som omfatter alt fra fonologi, morfologi, syntaks til semantikk, er noe som er felles i alle språkssystem. Det har vært flere ulike teorier gjennom tidene om hvordan talespråket tilegnes, og med utgangspunkt i den sammenfatningen Ragnhild Söderbergh gir (siteret i Høigård, 2013, s. 116) skjer språklæring i samspill med andre. I situasjoner som er konkrete og forståelige for det minoritetsspråklige barnet vil også ordenes innhold og betydning komme tydeligere frem. At barnet selv får anledning til å bruke språket gir et stort læringspotensiale og barnet tilegner seg det grammatiske systemet i språket etter hvert ved å bruke det aktivt sammen med andre.

Et rikt ordforråd og forståelse av innholdet i ordene trengs for at språket skal få bruksverdi for barnet. Bruksverdien går ut på at barnet lærer seg å mestre tilpassingen av talespråket ut i fra konteksten barnet er i (Kibsgaard, 2008, s. 47-48). Ved å bruke språk i samhandling med andre vil ordene få innhold ut i fra barnets følelser i situasjonen. I en instrumentell fremgangsmåte i språklæring får ikke ordene en betydning som er knyttet til barnets virkelighet, kun symbolsk (Giæver, 2014, s. 58-59). At barnet kun har opplevelser av for eksempel hund gjennom bruk av bilder, vil

ordet hund få et annet innhold enn hvis barnet hadde hatt førstehåndserfaringer med en levende hund. Men igjen trenger barn også å lære språket uavhengig av kontekst for å kunne bruke ord og uttrykk som et tankeredskap. Både for å kunne gjøre rede for hendelser som ikke er her-og-nå, og å kunne snakke om abstrakte uttrykk trengs et kontekstuavhengig språk (Giæver, 2014, s. 61).

Språket har flere ulike funksjoner, alt fra å be om noe, kommentere noe, fortelle noe, forklare noe til samhandling med andre mennesker (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 151-152). Kommunikativ kompetanse er igjen delt inn i fire ulike nivå; grammatisk, sosiolingvistisk, diskurs- og strategisk kompetanse (Canale, 1983, s. 6-14). Den grammatiske kompetansen som går ut på å forstå og beherske språkets oppbygging og betydning, knyttet til språkets delsystemer nevnt tidligere i delkapittelet. For det minoritetsspråklige barnet vil dette være vesentlig i både morsmålet og i andrespråket. Den sosiolingvistiske kompetansen handler om å forstå hvordan en bruker språket i ulike sammenhenger, og evnen til å bruke språket hensiktsmessig i ulike sosiale settinger. Diskurskompetanse innebærer å gjøre seg forstått av en annen muntlig eller skriftlig i ulike sammenhenger, for eksempel å ha en logisk oppbygning på det en prøver å formidle slik at det er tydelig for kommunikasjonspartneren hva poenget i utsagnet er. Strategisk kompetanse dreier seg om at en sikrer seg verbalt eller ikke-verbalt at den en kommuniserer med forstår budskapet (Canale, 1983, s. 6-14). Det minoritetsspråklige barnet vil kanskje oppdage at hvordan morsmålet blir brukt i en type sammenheng så kan det norske språket bli brukt annerledes i samme situasjon. Disse eventuelle kulturelle forskjellene har mye å si for hvordan den kommunikative kompetansen til barnet er.

2.2 Utvikling av et andrespråk

Når barn med minoritetsbakgrunn begynner i barnehagen kan det variere veldig om disse barna har et grunnleggende språk hjemmefra. Hvor gamle de er, hvilken bakgrunn de har og hvilke forutsetninger de har, har mye å si for hvordan deres norskspråklige utvikling blir i barnehageårene. Noen barn har allerede et godt grunnlag med et godt utviklet morsmål før de begynner i barnehagen og begynner å lære norsk. Disse barna kalles for suksessivt tospråklige ettersom de allerede har et utviklet språk før de begynner å lære et nytt. Andre barn lærer morsmålet samtidig

som de lærer norsk i barnehagen. De barna som møter flere språk før 3-4 årsalderen, enten i form av at foreldrene snakker to ulike språk eller at barnet begynner i barnehagen og møter et nytt språk der, vil kalles for simultant to- eller flerspråklige. Det vil rett og slett si at barnet møter første- og andrespråket samtidig. (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 45, Høigård, 2013, s. 200).

Barna, enten de er suksessivt eller simultant tospråklige, vil ha strategier for å lære seg norsk i barnehagen. Tabors (sitert i Kibsgaard & Husby, 2014, s. 67-68) beskriver to ulike strategier som barnehagebarn går gjennom for å lære et nytt språk. Den ene strategien er å observere de andre barna og de voksne språkbruk i hverdagen. Den andre strategien er å prøve ut ting de hører og ser, men ikke i en kommunikativ sammenheng bare alene i for eksempel lek (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 67). Det minoritetsspråklige barnet observerer rett og slett det de majoritetsspråklige gjør, og imiterer og prøver ut det de ser og opplever.

Tradisjonelt sett har språket, i språkpedagogisk sammenheng, blitt delt opp i fire: lytte-, tale-, skrive- og leseferdigheter. Ettersom det i denne oppgava er fokus på barns muntlige språk vil det kun være fokus på lytte- og taleferdighetene. Om språket har en produktiv eller reseptiv funksjon skiller talen fra lyttingen, altså skillet mellom å forstå eller det å gjøre seg forstått (Daugaard & Holmen, 2012, s. 48-49). Giæver (2014, s. 34) påpeker at både produktiv og reseptiv funksjon er vesentlige i språklig samhandling, og dermed vesentlig for det minoritetsspråklige barnets språkutvikling.

For at det minoritetsspråklige barnet skal kunne samhandle med andre er det viktig med et velfungerende språk. Både den reseptive og produktive funksjonen av språket er relevant for hvordan samhandlingen blir (Daugaard & Holmen, 2012, s. 48-49, Giæver, 2014, s. 34). Barn med et annet morsmål enn norsk har behov for også å få opplæring i sitt eget morsmål i barnehagen og ikke bare norsk. Morsmålet har stor betydning for andrespråksutviklingen, og samtidig stor betydning for evnen til å kommunisere med familie og kommunisere på det kognitive nivået barnet er på. Sandvik og Spurkland (2012, s. 47-48) påpeker at om det minoritetsspråklige barnet har et språklig innhold og behersker morsmålet sitt godt før det møter norsk som andrespråk, eller om det samtidig får lik opplæring i morsmålet og andrespråket, vil

overføringen av språket og språkutviklingen gå lettere enn hvis ordene og begrepene er helt nye for barnet.

2.3 Minoritetsspråklige barns språklæring i barnehage

Bruk av morsmål og minoritetsspråklige barns tilegnelse av norskkompetanse er sentralt når en ser på §1. Formålsparagrafen i Barnehageloven (2005). Ved å dra ut ”samarbeid og forståelse med hjemmet”, ”allsidig utvikling” og ”demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering” fra paragrafen, vil disse være med på å understreke hvorfor morsmål og norsktilegnelse er sentralt. Språket til et barn vil ha stor betydning for identitetsfølelsen det har. Et velutviklet språk er ikke bare viktig i kommunikasjon med andre, men også i forbindelse med at barnets sosiale og kulturelle sider blir videreutviklet (Gjervan, 2006, s. 26-28). Gjervan (2006, s. 28) påpeker viktigheten med at fokus på morsmålene til de minoritetsspråklige barna har innvirkning på hvordan barna selv ser verdien av sitt eget språk, men også ovenfor majoritetsbarna ved å likestille viktigheten av alle språkene. I tillegg til barn fra minoritetsspråklig bakgrunn har flere barnehager også personale med andre morsmål enn norsk. Disse ansatte kan være med på å understreke ovenfor det minoritetsspråklige barnet og for de majoritetsspråklige barna verdien av andre språk. Men i en travel barnehagehverdag og utfordringer med det norske språket mener Elena Tkachenko (sitert i Balci, 2012) at fokus på verdien andre språk i barnehagen forsvinner.

Ettersom om lag 90% av barn i Norge (Statistisk Sentralbyrå 2015) går i barnehagen, står barnehagen i en unik posisjon til å utvikle barns språk i Norge (Gjervan, 2006, s. 31). I tillegg har andelen minoritetsspråklige barn i barnehagen økt med 9 prosent i perioden 2009-2014. 75 prosent av barn med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehageplass i norsk barnehage. Det vil si at 14,5 prosent av barna i norske barnehager er minoritetsspråklige (Statistisk sentralbyrå, 2015). Viktigheten av hvordan barnehagene skal utvikle barnas språk er tydelig i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40-41). Personalet skal både tilrettelegge for felles opplevelser, oppfordre til lytting, samtale og lek uavhengig av språklig bakgrunn, ha fokus på betydningen av et barns morsmål og støtte opp om barnas språkutforskning. Dette skal føre til at barna blir aktive lyttere og gir respons i samhandlinger, får et rikt

ordforråd og får utviklet begrepsforståelsen sin, samt får evnen til å uttrykke seg følelsesmessig, løse konflikter og skape positive relasjoner med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40-41).

I og med at barnehagen står i en så unik posisjon for barns språkutvikling er språkmiljøet i barnehagene særlig viktig. Barn trenger tilgang til variert utstyr, leker, materialer og rom for å bli inspirert til ulik lek (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 8). Hvem barna leker med har også noe å si for hvordan norskutviklingen deres blir. Om et minoritetsspråklig barn kun er aktiv i intraetniske leker, altså at det bare leker med barn med samme morsmål som seg selv, vil dette barnet bli segregert fra et majoritetsspråklig læringsmiljø i leken. Ikke bare med tanke på språkutvikling, men også med tanke på erfaringer med kulturelle og sosiale koder (Zachrisen, 2015, s. 77). Men på en annen side får barnet brukt morsmålet sitt, og kan hente inn emosjonell støtte fra noen som kanskje forstår mer av identiteten dens.

2.3.1 Minoritetsspråklige barns språklæring i uformelle situasjoner

Deltakelse i interetnisk lek vil være med på å skape relasjoner på tvers av etnisk bakgrunn ved at de minoritetsspråklige barna leker sammen med de majoritetsspråklige barna. Barna skaper relasjoner til hverandre i leken uavhengig av bakgrunnene de ulike barna har. I den interetniske leken vil norskkompetansen til det minoritetsspråklige barnet være i særlig utvikling, da det minoritetsspråklige barnet observerer språket i bruk og får mulighet til å prøve ut språket i en spontan lekesituasjon (Zachrisen, 2015, s. 77).

I følge Zachrisen (2015, s. 21-24) er leken delt inn i tre dimensjoner. Hva barnet leker, hvordan barnet leker og materiell som er innblandet i leken. Den første dimensjon handler om hva barnet leker, det ytre planet i leken. Det kan være alt fra rollelek, fysisk lek, konstruksjon, utprøving av leketøy eller objekter, konkurranser eller en blanding av disse (Zachrisen, 2015, s. 21). Den andre dimensjon handler om hvordan barnet leker. Zachrisen (2015, s. 22-23) beskriver seks ulike måter barnet bruker i lekesituasjoner: ritualisering, imaginasjon, konkrete og sansbare elementer, regelstyring, improvisering og koherens (Zachrisen, 2015, s. 22-23). Den tredje dimensjon handler om materiell eller gjenstander som er til stede i leken. Hvilken

bakgrunn barna har vil også ha noe å si for hvordan de tolker og oppfatter de ulike gjenstandene. Erfaringer og kunnskaper rundt et objekt vil være forskjellig, og hvordan det minoritetsspråklige barnet bruker et objekt kan være forskjellig fra hvordan det majoritetsspråklige barnet vil bruke det. Lek med ei dukke med mørk hudfarge kan tjene som for eksempel til forskjellig type omsorgslek ut i fra hvilke erfaringer og kunnskaper barna sitter med. Leketøy vil dermed ha mye å si for hvordan lekemiljøet og språkmiljøet i barnehagen er (Zachrisen, 2015, s. 24). Leken vil være en naturlig kilde til god språkutvikling for barnet da den språklig samhandlingen med andre barn er sentralt gjennom de tre lekdimensjonene.

Det minoritetsspråklige barnet skal oppleve at de språkstimulerende tiltakene er en del av hverdagen. Språkutviklingen skal være med på at barnet skal kunne være i et sosialt fellesskap med de andre majoritetsspråklige barna. Et språkmiljø rikt på lek, aktiviteter, bøker og interetniske samtaler bør være i særlig fokus i norske barnehager (St.meld. nr. 23 (2007-2008), s. 17-24). For slik det er påpekt i St.meld. nr. 16 (2006-2007, s. 69-70) er språkstimulering en del av barnehagens grunnleggende oppgaver. Språkutviklingen til det minoritetsspråklige barnet vil ha god støtte i et godt språkmiljø i barnehagen. Nettopp på grunn av den ekstra støtten er det St.meld. nr. 23 (2007-2008) og St.meld. nr. 16 (2006-2007) påpeker være særlig viktig i språkarbeid rettet mot det minoritetsspråklige barnet.

2.3.2 Minoritetsspråklige barns språkutvikling i formelle situasjoner

Barnehagene står i stor grad fritt til å velge arbeidsmetode i språkstimuleringen til det minoritetsspråklige barnet. I dag finnes det en del ferdige pedagogiske pakker mange barnehager benytter seg av. Snakkepakken er en av disse pedagogiske pakkene. Snakkepakken er satt sammen av seks ulike tema: mat, klær, kropp, hus, farger og dyr. Områdene er valgt ut med tanke på at disse temaene er grunnleggende og nære barnets hverdag. Pakken inneholder konkrete slik at barna skal bli motiverte til å delta aktivt tidlig i bruk av dette i språkutviklingen. Pakken er bygd opp slik at alle i personalet kan bruke den, og i tillegg bli bevisst på og sikrere i språkarbeid med barn. Snakkepakken er lagd med tanke på både styrking av morsmål og eventuelle nye språk, som i arbeid med minoritetsspråklige barn. Med å ha fokus på en positiv og

morsom måte å tilegne seg språk på vil barna raskt ville være aktive i samspillet rundt Snakkepakkens innhold (Snakkepakken, u.å.).

I tillegg til lek, som jeg har skrevet om i forrige delkapittel, er litteratur/bøker en god kilde til språkutvikling hos det minoritetsspråklige barnet. Barnet møter mange nye ord gjennom fortelling og høytlesing da språket i litteraturen ofte er mer komplekst enn det muntlige språket barnet har. I tillegg kan enkelte bøker være med på å sette ord på det barnet selv opplever og føler (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 35). Høigård, Mjør og Hoel (2009, s. 37-38) påpeker at om barnet har dårlig språk, kan det være en sammenheng mellom det å ha lite erfaring med det komplekse språket som er i litteratur og det å ha dårlig språkforståelse. Personalet i barnehagen må sikre at alle barna blir lest for, også dem som viser lite initiativ for det.

Som beskrevet tidligere i kapittelet er samspill med andre barn en stor faktor i barns språkutvikling. Aktiviteter som høytlesing, samtaler, rim og regler og fortelling som har særlig fokus på samspill rundt språket vil være viktig i det minoritetsspråklige barnets språkutvikling (Hoel, 2007, s. 13). Ved høytlesing demonstrerer den voksne språket. Den dramatiske uttrykksmåten i språket kommer frem under høytlesing, og det minoritetsspråklige barnet har mulighet til å lytte til toneleie og rytme i språket uten å måtte forstå innholdet (Kibsgaard, 2008, s. 193). Når barn får gode erfaringer med høytlesing vil de gjerne ta høytlesingen med seg ned i leken og "lese" for de andre barna. Tilgang på bøker, tid og sted vil skape engasjement for språklig samspill mellom barna (Hoel, 2007, s. 15-17). Bildene i bøkene barna har tilgjengelige vil være med på å støtte den språklige samhandlingen mellom barna da det minoritetsspråklige barnet og det majoritetsspråklige barnet kan finne et felles fokus ved å peke på de ulike bildene om barna ikke forstår hverandre muntlig (Brendeland, 2012, s. 101). Det minoritetsspråklige barnet vil få støtte og hjelp fra tilgjengelige bøker til å ha et språklig samspill med de majoritetsspråklige barna, i tillegg til at det kan være lettere for det majoritetsspråklige barnet å ta med seg det minoritetsspråklige barnet i lek da de har et felles utgangspunkt i ei bok begge har kjennskap til.

Fra et teoretisk perspektiv skal barnehagene legge til rette for at de minoritetsspråklige barna får et aktivt forhold til både morsmålet og andresspråket

sitt. Ved å være i sosial samhandling med andre barn i både interetnisk og intraetnisk lek, samt delta i planlagte, språklige aktiviteter vil hjelpe barnet i språkutviklingen sin. Barnet får gjennom uformelle og formelle situasjoner muligheten til å observere det norske språket i bruk, og kan deretter ta observasjonene med seg til utprøving i lek og andre aktiviteter.

3.0 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg metodevalgene mine for dette prosjektet. En kort presentasjon over hvor oppgava ligger i et vitenskapsteoretisk perspektiv, hvilke datainnsamlingsverktøy som er brukt og hvordan empirien ble analysert. I tillegg vil jeg kort drøfte validiteten og reliabiliteten, og om det går å generalisere problemstillingen ut i fra empirien jeg fikk inn. Til slutt vil det stå kort om hvilke feilkilder som er tilstede ved bruk av metodene jeg har valgt.

Valg av metode var i stor grad basert på tilgjengelige ressurser og tidsramma som ligger til grunn for arbeidet. Ut i fra valgt problemstilling mener jeg det var mest naturlig å velge kvantitativ metode med innslag av kvalitative spørsmål, med mulighet til å utdype og grunngi, i spørreundersøkelsen som blir brukt som datainnsamlingsverktøy. I dette kapitlet vil metoden bli presentert ut i fra Tor Buschs (2013, s. 48-49) forskningsløk med fire ulike metodiske nivå: vitenskapsteori, forskningsdesign, datainnsamling og dataanalyse.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Fra et vitenskaplig ståsted har jeg som ønske å finne ut en objektiv sannhet rundt minoritetsspråklige barns møte med det norske språket i barnehagen, og tar derfor utgangspunkt i et positivistisk syn. Selv om det mest sannsynlig ikke finnes noen objektiv sannhet rundt temaet fordi det er så mange faktorer som spiller inn når det gjelder interaksjon mellom mennesker, og et hermeneutisk syn kanskje hadde vært mer aktuelt tror jeg at med et positivistisk utgangspunkt vil kunne gi en indikasjon på hvordan barnehager i Norge arbeider med språkkompetansen til minoritetsspråklige barn og avdekke eventuelle svakheter med i dette arbeidet (Busch, 2013, s. 50-51). Jeg valgte å ha en induktiv metode i møte med empirien fra spørreundersøkelsen. Utgangspunktet var at det skulle dukke opp spennende vinklinger fra datainnsamlingen, og at jeg ikke skulle ha en hypotese på forhånd rundt temaet og tolke empirien derifra (Busch, 2013, s. 51).

3.2 Kvantitativ og kvalitativ metode

I valg av forskningsdesign spiller metodevalget en stor rolle. Valget landet på et ekstensivt design med mange enheter i en spørreundersøkelse (Busch, 2013, s. 52). Ved bruk av kvantitativ metode er det rom for å undersøke en større gruppe i forhold til kvalitativ metode som går mer i dybden hos færre enheter. Selv om rammene for bachelorarbeidet bare gjør det mulig å undersøke en mindre gruppe kvantitativt vil det allikevel kunne si noe om en større helhet også fordi svarene er tallfestet (Eliasson, 2010, s. 30).

Ved bruk av kvantitativ metode og ut i fra spørreundersøkelsen (se vedlegg 2) vil jeg kunne få svar på hvilke metoder som blir brukt i barnehager i Norge, hvilke språk som er representert blant barn og ansatte og hvilket fokus barnehagen har, men jeg vil ikke få svar på effekten av barnehagens arbeid rettet mot minoritetsspråklige barn, noe jeg kunne ha fått hvis jeg hadde gått ut i fra et kvalitativt metodevalg og fulgt enhetene over tid (Busch, 2013, s. 53). Men i spørreundersøkelsen vil det også være noen kvalitative spørsmål (se vedlegg 2) for å kunne få et bilde av hvorfor barnehagene arbeider på den måten de gjør.

Ut i fra valgt problemstilling var det ideelt å bruke i hovedsak kvantitativ metode med tanke på hvor mange enheter som ville få muligheten til å svare. Fordelene med å bruke spørreundersøkelse er videre at det gis muligheten til å finne ut noe om gjennomsnittlig bruk og frekvensen av for eksempel konkrete arbeidsmetoder knyttet til minoritetsspråklige barns språkkompetanse i norske barnehager (Tufte, 2011, s. 84-88).

3.3 Spørreundersøkelse som datagrunnlag

Ved bruk av elektronisk spørreskjema er det også flere ulemper. Både det at svarprosenten kan bli lav og dermed vil også utvalget bli mindre representativt og muligheten for å mistolke spørsmålene kan være store ut i fra måten spørsmålene er formulert (Lindermann, 2008, s. 31). Ved bruk av spørreskjema stilles det en del krav til formuleringen av spørsmålene. Spørsmålene må være knyttet til problemstillingen, ikke være ledende og være klare og tydelige (Løkken & Søbstad, 2013, s. 124). Med utgangspunkt i en induktiv metode inneholder spørreskjema et bredt utvalg av

spørsmål for at mulige teorier skal dukke opp under tolkningen av teorien. Hovedområdene spørreundersøkelsen tar utgangspunkt i er barnehagens plassering i landet, nasjonaliteter og språk representert blant barn og voksne i barnehagen, barnehagens språklige ressurser, utdanningsnivå i barnehagen, barnehagens fokusområde og barnehagens arbeidsmetoder.

Utvalget som fikk spørsmål om deltaking i undersøkelsen var i hovedsak styreere og pedagogisk ledere i barnehager på forskjellige steder i Norge. Dette valget er tatt ut i fra tidsramma oppgaven har, samt hva jeg tror vil gi høyest mulig svarprosent. Det ble i alt sendt invitasjon ut til 83 barnehager i Norge, men 10 svarte nei og kun 20 barnehager valgte å bli med i undersøkelsen (se vedlegg 1). Måten akkurat disse barnehagene ble valgt var ved å google for eksempel ”barnehager i Vest-Agder” for så å finne e-postadressa til 4-5 barnehager fra hvert fylke. Ingen barnehager som jeg har kjennskap til enten fra eget arbeid, praksisperioder eller hvor jeg har relasjoner med barn eller voksne ble valgt ut for at det skulle være et mest mulig nøytralt utvalg.

I tillegg vil det være lettere å formulere faglige spørsmål og risikere mindre mistolkninger av spørsmålene når de er rettet mot ansatte med faglig utdanning innenfor barnehagen (Busch, 2013, s. 57). Spørreskjemaet ble utprøvd av medstudenter og to pedagoger før den ble sendt ut for å sikre at spørsmålene var tydelige og forståelige for de enhetene som skulle svare.

Spørreundersøkelsen ble laget i ”Google Docs” og linken til undersøkelsen ble sendt ut til barnehagene på e-post. Selv om det bare var 8 barnehager som takket ja på mail før den ble sendt ut, ble også linken sendt på mail til de barnehagene som ikke hadde svart i det hele tatt. Dette var i håp om at flere ville svare når de kunne ta stilling til spørsmålene før de bestemte seg for om de ville delta eller ikke. Dette viste seg i etterkant å være riktig beslutning da det var 20 enheter som valgte å svare på undersøkelsen til slutt. Hadde jeg sendt ut til bare de 8 som hadde sagt ja, hadde jeg også gått glipp av de 12 som ikke takket ja, men som svarte allikevel.

3.4 Dataanalyse

I analyse av kvantitative data er målet å finne det store bildet. Se om det er mønster i svarene, og om det finnes noen hovedtrekk (Tuft, 2011, s. 83). Programmer som er brukt i analysen er ”SOFA Statistics”, www.wordle.net for å lage ordskyer og sammendragfunksjonen i Google Docs. Selv om spørreundersøkelsen inneholdt 31 spørsmål (se vedlegg 2) ble ikke alle spørsmålene brukt aktivt i analysen. Empirien ble gjennomgått, og spørsmålene som ble analysert enten som enkeltvariabler eller variabler satt opp mot hverandre ble tatt ut når det ble funnet vinklinger som var relevante for resten av oppgava (Tuft, 2011, s. 84-95). Som for eksempel hvilke arbeidsmetoder enhetene bruker i formelle og uformelle situasjoner, og grunnene de oppgir for valg av arbeidsmetoder.

3.5 Reliabilitet, validitet og generalisering

Kvaliteten i undersøkelsen avhenger av alle metodevalgene som er gjort. Om man kan stole på kartleggingen, om empirien er gyldig i forhold til problemstillingen og om resultatene kan overføres til andre grupper eller andre situasjoner har stor betydning for svarene på problemstillingen (Busch, 2013, s. 61-62).

For å kunne få et helt sikkert bilde på hvordan minoritetsspråklige barn får fremmet sin språkutvikling i formelle og uformelle situasjoner ville det vært naturlig at alle barnehager i Norge deltok i spørreundersøkelsen, men ut i fra satte rammer ble det valgt ut barnehager. Av 83 barnehager var det 20 barnehager som svarte på undersøkelsen. Av den grunn vil også resultatet være mindre pålitelig enn hvis alle hadde deltatt. Men det vil allikevel gi et bilde på hvilke tendenser som er i norske barnehager særlig hvis det er sammenfallende svar. For å sikre høyest mulig reliabilitet var det viktig å ha et godt grunnlag i forkant. Arbeidet med spørreundersøkelsen (se vedlegg 2), infoskrivet som ble sendt ut til barnehagene (se vedlegg 1) samt også nøye bearbeiding av innsamlet data fra spørreundersøkelsen vil være med på å øke reliabiliteten (Eliasson, 2010, s. 14-16).

Ved å ha en høy reliabilitet vil sjansen for å få en høy validitet være større. Å utforme spørreundersøkelsen slik at den har spørsmål tett knyttet opp til problemstillingen vil gjøre den mer gyldig. Ved å få enhetene til å svare på spørsmål som er direkte knyttet

til problemstillingen vil gi det et mer gyldig svar enn hvis de svarer på spørsmål som er knyttet til noe helt annet, og det er forskerens tolkninger av det som er svart som blir resultatet (Eliasson, 2010, s. 16-17).

Med tanke på spørreskjemaet (se vedlegg 2) som enhetene skulle svare på var godt forberedt, og hadde spørsmål som omhandlet flere sider av språkarbeidet, testet godt ut på forhånd. Sammen med et grundig etterarbeid er grunnlaget lagt for at reliabiliteten kan sies å være høy (Tuft, 2011, s. 82-83). Med en svarprosent på ca 27% vil det være vanskelig å generalisere temaet for norske barnehager, men det går an å si noe om hvordan det arbeides med språk i et visst antall barnehager. Og ved å dreie problemstillingen mot hvordan det arbeides med minoritetsspråklige barns språkkompetanse i barnehager i Norge i stedet for i ”den norske barnehagen” vil validiteten bli høyere da ikke alle barnehager i Norge deltar i undersøkelsen.

3.5.1 Feilkilder

En mulig feilkilde i denne undersøkelsen er at enhetene skal rapportere seg selv og sitt eget arbeid. Det er deres versjon av seg selv som kommer frem og som blir analysert, og ikke fra en nøytral kilde. I tillegg kan det ikke sikres at de utvalgte barnehagene og pedagogene har tilfeldige skjevheter som gjør at utvalget ikke kan kalles representativt allikevel (Tuft, 2011, s. 97). Disse skjevhetene er faktorer som ikke kommer frem fra undersøkelsen, for eksempel kan store deler av enhetene selv være fra minoritetsspråklig bakgrunn og derfor er opptatt av dette temaet, eller andre ting som gjelder enhetene som ikke kan kontrolleres eller endres på.

Om spørsmålene er forstått slik min intensjon var vil også være en feilkilde. Enhetene som svarer på undersøkelsen vil være forskjellige med ulike typer kompetanser og erfaringer som gjør at de ulike enhetene kan gi samme spørsmål ulikt innhold. Ved å bruke elektronisk spørreundersøkelse kan jeg ikke gardere meg mot at samme person svarer på undersøkelsen flere ganger, da undersøkelsen er anonym og alle enhetene mottar samme link til undersøkelsen, og dermed kan det også være en feilkilde.

4.0 Resultat

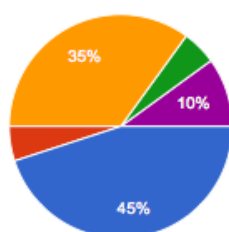
I dette kapittelet vil resultatene fra spørreundersøkelsen bli presentert, mens drøftingen rundt resultatet vil komme i neste kapittel. Først vil det være en kort presentasjon av hvor i Norge barnehagene som deltok befinner seg geografisk, en presentasjon av antall minoritetsspråklige barn og hvilke språk som er representert i disse barnehagene, samt barnehagens ansatte og deres språk. Deretter vil det være en presentasjon av empirien rundt barnehagenes arbeidsmetoder og grunnene for valgt arbeidsmetode.

4.1 Barnehagen

Dette delkapittelet omhandler enhetene som deltok i spørreundersøkelsen. Poenget med disse spørsmålene var å kartlegge hvor store deler av landet som var representert og få en indikasjon på språkene som er representert i barnehagene, både hos barna og hos ansatte.

Som nevnt i metodekapittelet var det 20 av 83 barnehager som valgte å svare på undersøkelsen. Figur 1 viser hvor i landet disse 20 barnehagene er plassert. Det kommer frem fra undersøkelsen at flest barnehager fra Østlandet og Vestlandet valgte å delta, mens Midt-Norge og Sørlandet så vidt er representert i empirien.

2. Hvor i Norge bor du?



Østlandet	9	45 %
Sørlandet	1	5 %
Vestlandet	7	35 %
Midt-Norge	1	5 %
Nord-Norge	2	10 %

Fig. 1 Hvor i landet enhetene befinner seg

Slik figur 2 viser har barnehagene som har deltatt et stort antall barn med andre morsmål enn norsk. 60% har svart at de har over seks barn med andre morsmål enn norsk, mens 40% har 6 eller færre barn med andre morsmål enn norsk.

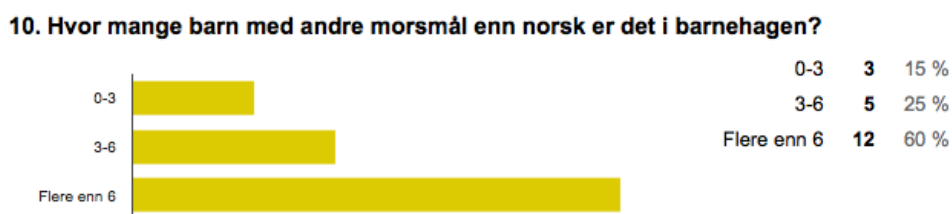


Fig. 2. Antall barn med andre morsmål enn norsk.

Som vist i figur 3 er mange ulike språk representert i barnehagene. Arabisk er det språket som de fleste enhetene, 14 av 20, svarer at er representert hos dem. Enhetene hadde også mulighet til å skrive eventuelle andre språk det var i barnehagen. Her ble det svart mange ulike språk, men ingen som skilte seg særlig ut. Språkene som ble svart i kategorien "Andre" er eritreisk, dari, farsi, indonesisk, nepali, bengali, tigrinja, latvisk, litauisk, uigur, bulgarsk, finsk, fransk, somalisk, oromo, albansk, amharisk, marathi, assyrisk, thai, nederlandsk, dansk, serbisk, slovakisk, rumensk og persisk. Som figur 3 viser har norske barnehager veldig mange ulike språk representert. Selvfølgelig vil det bli slik at noen barnehager har flere språk representert i enn andre, men allikevel skal en tenke på at selv om disse barna har ulike morsmål så skal alle disse barna i grunn få den samme språkopplæringen.

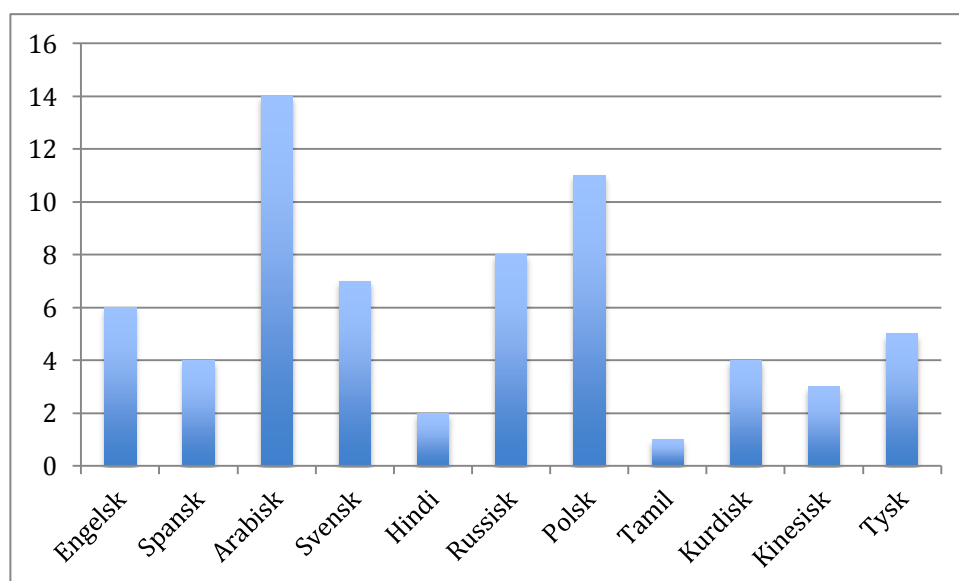
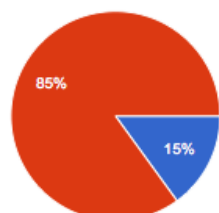


Fig. 3. Språk representert i barnehagene

Av enhetene som deltok er det kun 15% av dem som har egne morsmålsassistenter, og 85% som svarer at de ikke har det (figur 4).

7. Barnehagen har morsmålsassistenter

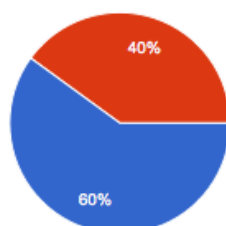


Ja	3	15 %
Nei	17	85 %

Fig. 4. Enhetenes tilgang på morsmålsassistenter.

Men igjen så svarer 60% at de har ansatte med andre morsmål enn norsk (figur 5).

8. Barnehagen har ansatte med annet morsmål enn norsk.



Ja	12	60 %
Nei	8	40 %

Fig. 5. Antall ansatte med andre morsmål enn norsk.

Av de 60% som har ansatte med andre morsmål enn norsk, så har 67% av disse samme morsmål som et/noen av de minoritetsspråklige barna (Fig. 6.). Hvordan disse ansatte med andre morsmål blir brukt i forhold til de minoritetsspråklige barna med samme morsmål blir det ikke spurt om i undersøkelsen. Men selv om kun 15% har egne morsmålsassistenter kan man se på antall ansatte med andre morsmål at minoritetsspråklige barn på denne måten kan få støtte på morsmålet sitt av en annen voksen allikevel. Det kommer ikke frem i fra undersøkelsen om hvilke språk som barn og voksne har til felles, og dermed kan det heller ikke sies noe om hvilke språk som blir dekket på denne måten. Men igjen så er ikke det relevant ut i fra

problemstillingen, men det er viktig å påpeke med tanke på videre drøfting av bruk av morsmål i barnehagen.

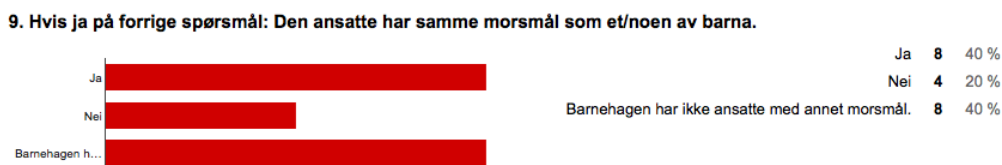


Fig. 6. Antall ansatte med samme morsmål som de minoritetsspråklige barna.

Som vist i figur 7 er det ingen fylker som skiller seg særlig ut når det gjelder morsmålsassistenter i barnehagen eller når det gjelder ansatte med andre morsmål enn norsk (figur 8). Resultatene på disse ville kanskje ha vært annerledes om det hadde vært flere enheter med i undersøkelsen, men det er noe man bare kan spekulere i. I tillegg kan resultatet se skjevt ut med tanke på at størstedelen av enhetene var på Østlandet.

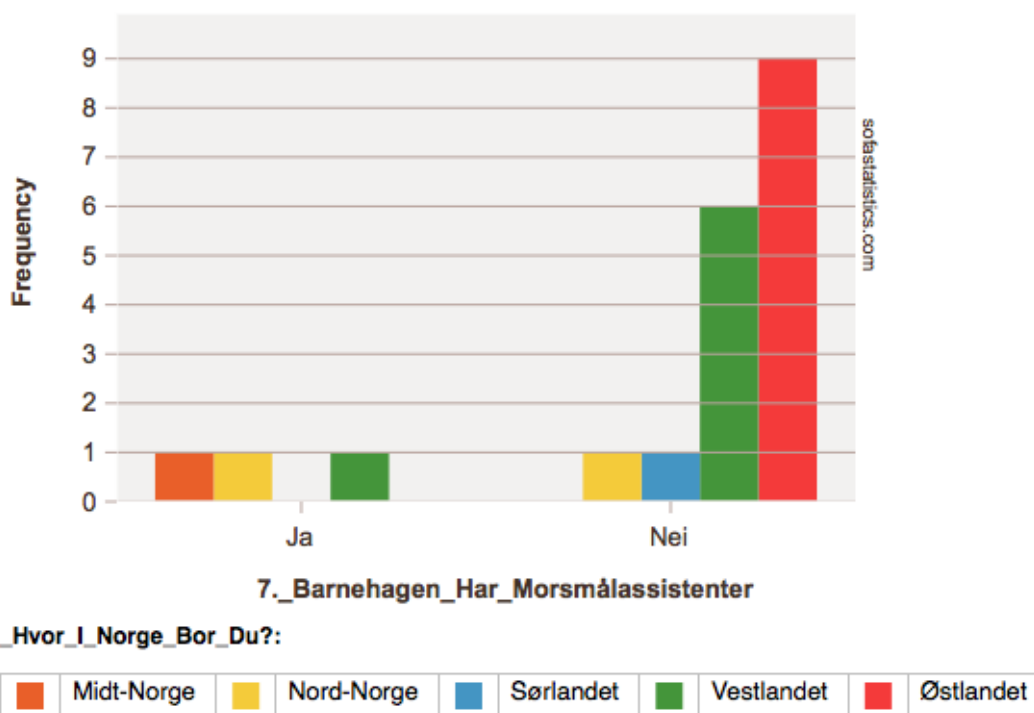


Fig. 7. Morsmålsassistenter ut i fra barnehagens beliggenhet.

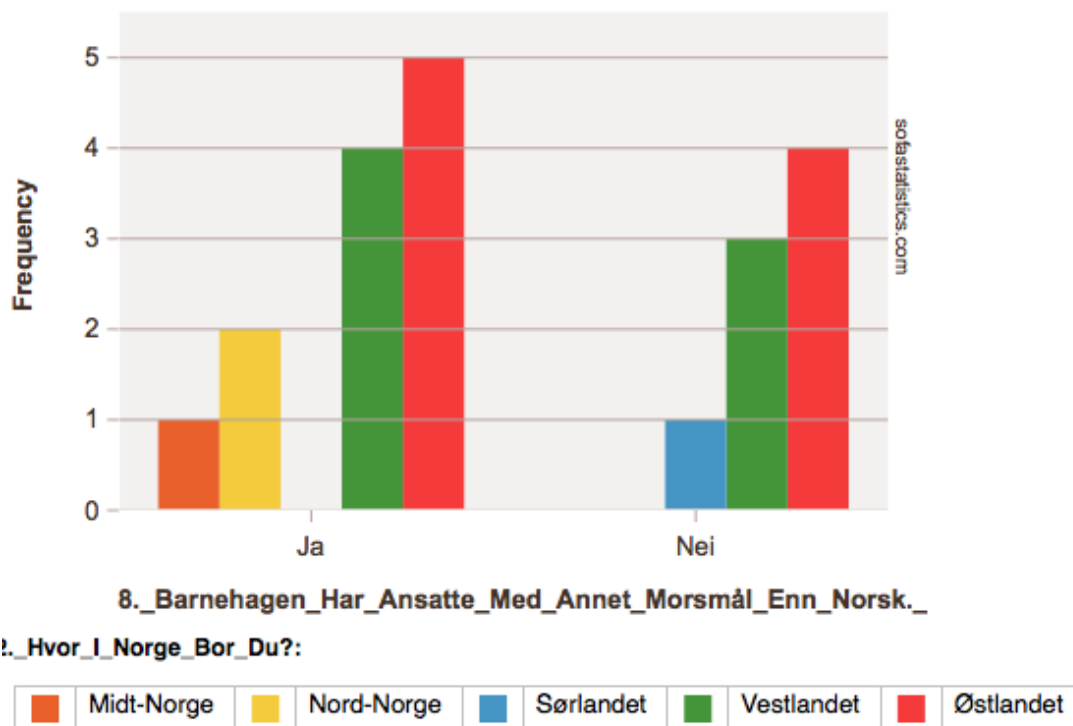


Fig. 8. Ansatte med andre morsmål enn norsk ut i fra barnehagens beliggenhet.

4.2 Arbeidsmetoder

Dette delkapittelet inneholder resultatene fra spørsmålene rundt arbeidsmetodene til enhetene. Både i formelle og uformelle situasjoner. Spørsmålene var både kvantitative og kvalitative for å prøve å få en dybde i svarene, og da spesielt i forhold til uformelle situasjoner hvor variasjonen i arbeidsmetoder mistenkes å være større enn i formelle situasjoner.

4.2.1 Formelle situasjoner

I følge svarene enhetene gav på spørsmålet om hvilke formelle situasjoner det var særlig fokus på norsk språkopplering for det minoritetsspråklige barnet er det stort fokus på dette i mange situasjoner (Fig. 9). 19 av 20 enheter svarer at lesestund er en formell situasjon hvor det er særlig fokus på norskopplering. Språkgrupper, lekegrupper og samlingsstund følger tett opp til lesestunden, mens barnesamtaler bare blir brukt av 9 av 20 enheter. Når det gjelder kategorien "Andre" har enhetene svart at de har særlig fokus gjennom hele dagen, i alle situasjoner. Enhetene hadde på dette spørsmålet mulighet til å krysse av på så mange av alternativene de ønsket (se vedlegg 2)

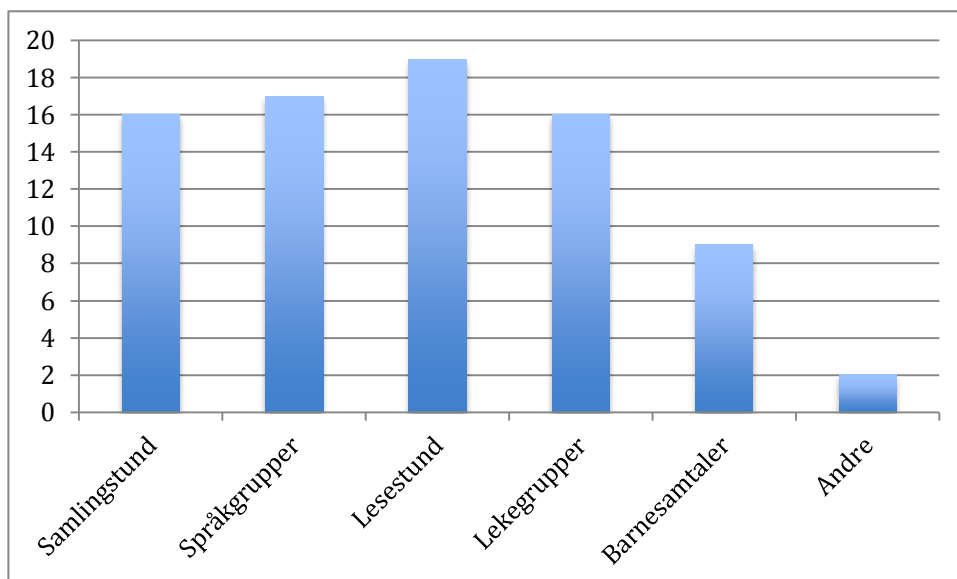


Fig. 9. Språklæring i formelle situasjoner

I utsagnet ”Alle barn har god tilgang til bøker på avdelingen/basen” svarer 90% at dette stemmer i forhold til deres barnehage (figur 10). Hva enhetene selv legger i at barna har god tilgang til bøker kan selvfølgelig variere, men det er naturlig å tenke at barna har mulighet til å ta bøker fra hyller/kasser selv uten hjelp fra en av de ansatte. Selvfølgelig kan enhetene tolke det å ha tilgang på bøker annerledes, og det kan også bety at de ofte er på et bibliotek, at de ofte har høytlesing for barna eller tilgang på andre måter.

25. Alle barna har god tilgang til bøker på avdelingen/basen



Fig. 10. Tilgang på bøker på avdelinger/baser.

I spørsmålet om enhetene bruker noen ferdige pedagogiske pakker i møte med det minoritetsspråklige barnet er det kun to enheter som svarer at de ikke bruker dette (Fig. 11). Det vil si at 90% av enhetene bruker ferdige pakker. Spørsmålet var et

kvalitativt spørsmål med en rubrikk for å kunne utfylle ved behov (vedlegg 2). Som fremstilt i figur 11 er det flere pakker som blir brukt, men kun én pakke som er særlig utbredt. 65% svarer at de bruker Snakkepakken i møte med det minoritetsspråklige barnet.

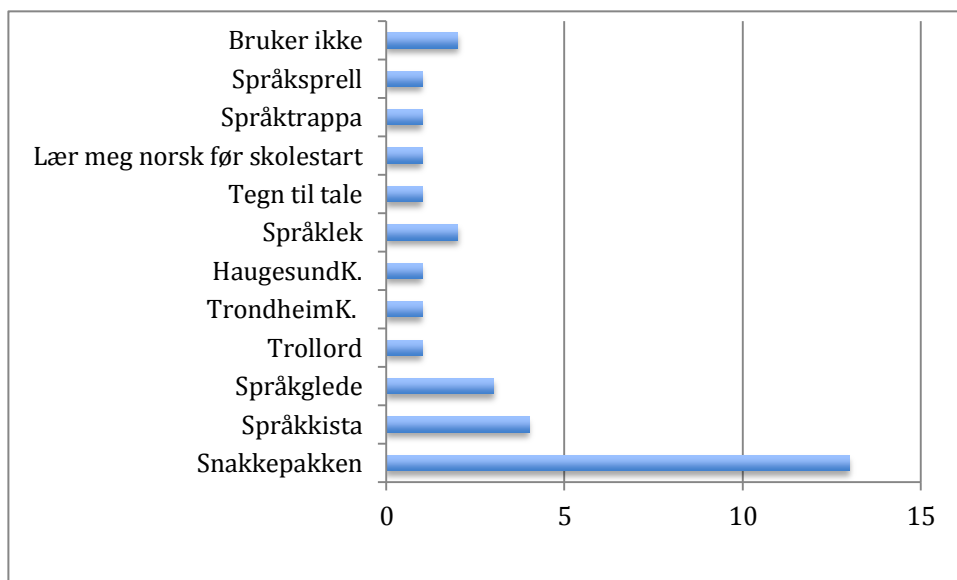


Fig. 11. Ferdige pedagogiske pakker enhetene bruker.

Enhetene fikk spørsmål om de minoritetsspråklige barna fikk bruke sitt eget morsmål i barnehagen, og i hvilke sammenhenger de fikk bruke det. 25% av enhetene svarer at det minoritetsspråklige barnet ikke får bruke sitt eget morsmål i noen situasjoner (figur 12).

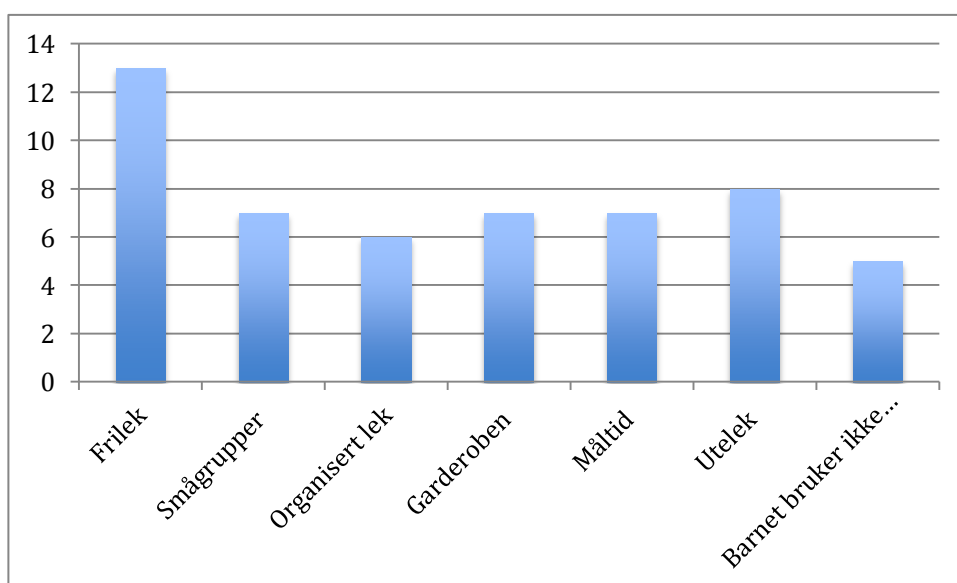


Fig. 12. Minoritetsspråklige barns bruk av morsmål i barnehagen.

4.2.2 Uformelle situasjoner

Spørsmålet rundt hvordan enhetene legger opp til at minoritetsspråklige barn skal få møte norsk i uformelle situasjoner var et åpent, kvalitativt spørsmål, og enhetene fikk mulighet til å skrive utfyllende rundt arbeidet deres. Få enheter svarte særlig utfyllende, men heller i stikkordsform. Stikkordene ble samlet sammen i ei ordsky for å fremstille hvilke ord som ble svart flest ganger (figur 13). Ordet ”lek” ble svart ni ganger, og er dermed det ordet som ble svart flest ganger i forhold til for eksempel ”bevisste voksne” som ble svart seks ganger. Ordene ”lek”, ”samtaler”, ”sosial kontekst” og ”bevisste voksne” ble til sammen svart 21 ganger, og kan kategoriseres under et overordnet tema: Sosialt samspill mellom barn og mellom barn og voksne.



Fig. 13. Språklæring i uformelle situasjoner.

4.3 Barnehagens begrunnelser for valg av arbeidsmetode

Enhetene ble spurt i undersøkelsen om de tre viktigste grunnene for valg av arbeidsmetoder, i og med at dette var et åpent, kvalitativt spørsmål hadde de her muligheten til å skrive utfyllende (vedlegg 2). Men også her, slik som i spørsmålet rundt arbeidet deres i uformelle situasjoner, svarte de fleste enhetene med stikkord. Stikkordene er her oppsummert i ei ordsky (figur 14), hvor ordet ”trygghet” er mest fremtredende. 15 av enhetene svarte ordet ”trygghet” som en av tre grunner for valg av arbeidsmetoder. Flere av de mindre ordene, som for eksempel ”gode relasjoner”, ”vennskap”, ”fellesskap” og ”inkludering”, er ord som kan kategoriseres sammen

5.0 Drøfting

Resultatene av den kvantitative spørreundersøkelsen sammen med svarene på de mer åpne, kvalitativt orienterte spørsmålene, gir indikasjoner på hvordan barnehager i Norge arbeider med den norskspråklige kompetansen til minoritetsspråklige barn. I dette kapittelet vil problemstillingen bli drøftet i lys av det teoretiske grunnlaget fra kapittel 2 og resultatene fra spørreundersøkelsen som er presentert i kapittel 4.

Problemstillingen blir i dette kapittelet delt i tre deler, der jeg drøfter følgende tre spørsmål. 1. Hvordan arbeider barnehager i formelle situasjoner? 2. Hvordan arbeider barnehager i uformelle situasjoner? 3. Hvilke begrunnelser har barnehagen har for valg av arbeidsmetoder?

5.1 Barnehagens arbeid i formelle situasjoner

Barnehagen har gjennom en dag potensiale for mange ulike formelle opplæringssituasjoner. Ved å ha fokus på språk i formelle situasjoner kan man også kalle språkopplæringen for instrumentell eller kontekstuavhengig. Ved en kontekstuavhengig tilnærming til deler av språkopplæringen til minoritetsspråklige barn vil barnet kunne få satt ord på abstrakte uttrykk og kunne sette ord på hendelser som har skjedd eller skal skje (Giæver, 2014, s. 58-61). I undersøkelsen svarte alle enhetene at de hadde fokus på norsk språkopplæring i flere formelle situasjoner. 95% av enhetene svarte at i lesestunder ble det satt særlig fokus på norsk språkopplæring for det minoritetsspråklige barnet.

I og med at det ikke er spurt videre rundt hva som blir lagt i og hvordan de forstår den formelle lesestunden vil det være naturlig å gå ut i fra at det er høytlesing det er snakk om. Når en voksen i barnehagen driver med høytlesing for barna vil det si at den går fremfor som en språkdemonstratør, og viser frem språket i bruk (Kibsgaard, 2008, s. 193). Bruk av litteratur gir barnet rom for å møte et avansert språk i en trygg arena, og barna får muligheten til å dra språket ned i leken etter hvert som ordene får en betydning (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, 35-38, Hoel, 2007, s. 13-17). I undersøkelsen svarte 90% at barna har god tilgang på bøker på avdelingen/basen de går på. Med fri tilgang på litteratur får det minoritetsspråklige barnet muligheten til å gå tilbake til de samme bøkene som er brukt i lesestunden i etterkant. Barnet får da

muligheten til å studere bøkene nærmere, enten alene eller sammen med andre barn eller voksne. De får bruke tid på å lage et forståelig innhold i de vanskelige ordene i eget tempo enn ved en høytlesing hvor det kanskje ikke blir stoppet opp ved de ordene som er vanskelige for akkurat dette barnet. Det minoritetsspråklige barnet vil, alt ut i fra hvor langt det har kommet i sin norskspråklige kompetanse, kanskje ikke ha ord tilgjengelig for å forklare hvilke deler av litteraturen som er vanskelige å forstå. Ved bruk av billedbøker med minoritetsspråklige barn har den voksne muligheten til å tilpasse det språklige innholdet i fortellingen ut i fra bildene og barnet det leser for. Bildene kan være med på å finne fokuset det minoritetsspråklige barnet har på akkurat dette sideoppslaget (Brendeland, 2012, s. 101-102). Som Trude Anette Brendeland (2012, s. 102) påpeker så opplever det minoritetsspråklige barnet fortellingen i boka først og fremst gjennom bildene det ser. Ved å ha formelle lesestunder eller språkgrupper, som 89% av enhetene svarer at de bruker, hvor poenget er å ha et samspill rundt språket, vil høytlesing være essensielt for språkutviklingen til det minoritetsspråklige barnet (Hoel, 2007, s. 13).

Etter lesestund svarer 85% at språkgruppe og 80% at samlingsstund i stor grad blir brukt i arbeid med den norskspråklige kompetansen til det minoritetsspråklige barnet. 90% av enhetene har svart at de bruker ferdige pedagogiske pakker, men det er ikke blitt spurt om når disse blir brukt. Av egen erfaring med arbeid i barnehage blir ferdige pedagogiske pakker brukt i nettopp språkgrupper og i samlingsstunder. Én ferdig pedagogisk pakke var særlig utbredt hos enhetene som var med i undersøkelsen. 65% svarer at Snakkepakken blir brukt i møte med det minoritetsspråklige barnet og språkkompetansen dens. Ved å bruke Snakkepakken mener utgiverne selv (Snakkepakken, u.å) at barnet får møte seks tema som er grunnleggende og nærliggende til hverdagen deres, og at innholdet er bygget opp på en morsom og spennende måte slik at det minoritetsspråklige barnet raskt tar initiativ til å bli med aktivt i språkleken. Pakken skal være med på å styrke både morsmålet og norsk som andrespråk. På en annen side er pakken kun et grunnleggende hjelpemiddel, men hvordan pakken blir brukt og hvordan det minoritetsspråklige barnet reagerer på innholdet kan variere. Fra egen erfaring er fokuset på norske kulturelle eventyr, mat og innhold i temaene i Snakkepakken stor. For majoritetsspråklige norske barn vil disse elementene være nært knyttet til hverdagen og oppveksten deres, og språkutviklingen innenfor temaene kan være større på grunn

av den grunnleggende kjennskapen til objektene som er med i Snakkepakken. Men for et minoritetsspråklig barn kan det være et hinder at innholdet i stor grad er basert på norske kulturelle objekter. Barnet kan være kjent med helt andre eventyr enn de norske, spise annen mat, ha erfaring med andre klesplagg eller være fra kulturer som har andre syn på visse dyr for eksempel. Temaene som er knyttet til hverdagen til barna er nok i stor grad lik, men innholdet i temaene kan variere veldig avhengig av hvilken kulturell bakgrunn barnet har. Dette er en faktor som jeg mener er grunnleggende for at Snakkepakken skal fungere optimalt i det minoritetsspråklige barnets språkutvikling. Etter min mening har ikke Snakkepakken tatt tilstrekkelig høyde for de kulturelle forskjellene som er i ei barnegruppe.

Uansett om det minoritetsspråklige barnet er suksessivt eller simultant tospråklige (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 45), har morsmålet stor betydning for språkutviklingen deres. I undersøkelsen kom det ikke frem om de minoritetsspråklige barna var simultant eller suksessivt tospråklige, men barnets bruk av morsmål i barnehagen kom frem. 25% av enhetene svarte at det minoritetsspråklige barnet ikke bruker sitt eget morsmål i barnehagen i noen sammenhenger (figur 12). I og med at det ikke er noe empiri rundt om barna er suksessivt eller simultant tospråklige, og 25% ikke bruker morsmålet i barnehagen, kan det tolkes som om disse enhetene faktisk ikke vet hvor langt disse barna har kommet i morsmålsutviklingen sin. Som nevnt tidligere er det i denne oppgava tatt utgangspunkt i at morsmål er det språket som blir brukt i barnets hjem, altså det språket som foreldrene bruker. Om det minoritetsspråklige barnet er suksessivt tospråklige og allerede har et velfungerende morsmål, vil språket allerede inneholde begreper, med innhold og uttrykk (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 45), og mye av arbeidet for barnehagen består i å lære barnet nye uttrykk for det samme innholdet. Men på lik linje med simultant tospråklige, hvor språkene læres samtidig, vil barnet være veldig ungt da det går i barnehagen, og det er begrenset hvor mye språk barnet har tilegnet før det starter i barnehagen. Om barnehagen vet hvor det minoritetsspråklige barnet ligger i språkutviklingen både på morsmålet og i andrespråket vil valg av arbeidsmetoder være knyttet opp mot hva barnet faktisk trenger av språkopplæring.

I og med at de minoritetsspråklige barna, uavhengig av om de lærer andrespråket suksessivt eller simultant, har ulik bakgrunn og starter med ulikt utgangspunkt i

barnehagen, er det viktig å tenke på at språkutviklingen i førstespråket og andrespråket kan ha ulikt tempo for de ulike barna. Ved å ha fokus på både morsmålet til barnet og den norskspråklige kompetansen sikrer barnehagen at barnet både har mulighet til å kommunisere med familien og kommunisere med barn og voksne i barnehagen (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 45-48).

Men hvordan kan barnehagen sikre at det minoritetsspråklige barnet får opplæringen i morsmålet sitt? Det minoritetsspråklige barnet kommer ofte fra en annen kultur enn den norske, og språket i de ulike kulturene vil med stor sannsynlighet bli brukt annerledes. Selv om språk har de samme funksjonene som å fortelle noe, forklare noe eller be om noe (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 151-152), kan det tenkes at det å ha en velfungerende kommunikativ kompetanse (Canale, 1983, s. 6-14) kan være annerledes i de ulike kulturene og språkene. Ved å se viktigheten av bruk av morsmålet vil også de sosiale og kulturelle sidene ved barnet stå frem som viktig. Å ha et morsmål handler ikke bare om å kommunisere, men nettopp også om å styrke og verdsette kulturen det minoritetsspråklige barnet kommer fra (Gjervan, 2006, s. 26-28).

Når kun 15% av enhetene svarer i undersøkelsen at de har egne morsmålsassistenter som aktivt arbeider med morsmålsopplæring kan det tenkes at det er en del av de minoritetsspråklige barna som ikke får lære og anvende sitt eget morsmål i barnehagen. I og med at det heller ikke kommer frem av undersøkelsen hvilke forhold de minoritetsspråklige barna kommer fra, samt hvilke språkressurser de har tilgjengelige utenom barnehagen og hvordan de ansatte med andre morsmål enn norsk blir brukt til morsmålsopplæring, vil det også være umulig å si noe om morsmålsutviklingen generelt for disse barna. Men det kan tenkes at morsmålet og andrespråket, altså norsk, i stor grad vil bli brukt i ulike settinger knyttet til bestemte sammenhenger (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 43). Og det kan i stor grad tenkes at det er den norskspråklige kompetansen som har hovedvekt i de fleste barnehager. Forskning viser også at problemer med det norske språket blant barn eller voksne i barnehagen tar fokuset vekk fra andre språk som er representert i barnehagen (Balci, 2012).

I og med at morsmålet har stor betydning for utviklingen av andrespråket, altså norsk, har formelle situasjoner en særskilt fordel i denne utviklingen. De ansatte gis muligheten til å ha en strukturert tilnærming til de ulike temaene, for eksempel i Snakkepakken og i litteratur, både med tanke på morsmåls- og i andrespråkutviklingen. Den voksne vil på denne måten ikke nødvendigvis snakke minoritetsspråket flytende, men bruke noen tillærte gloser eller uttrykk for å forsterke betydningen av de norske uttrykkene ovenfor det minoritetsspråklige barnet.

5.2 Barnehagens arbeid i uformelle situasjoner

Barnehagen skal ”bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap” (Barnehageloven, 2005). Det minoritetsspråklige barnet møter mange potensielle språklige læringssituasjoner i lek med andre barn, både intraetnisk og interetnisk. I resultatene fra spørreundersøkelsen viste det seg også at enhetene vektla leken mest i uformelle situasjoner når det gjaldt norsk språkutvikling hos det minoritetsspråklige barnet (figur 12).

Selv om barnet får støtte på sitt eget morsmål i en intraetnisk lek, vil et fokus kun på denne leken kunne skape et skille mellom de minoritetsspråklige barna og de majoritetsspråklige norske barna. I den interetniske leken har det minoritetsspråklige barnet nemlig en unik mulighet til å bruke språket og observere de majoritetsspråklige barnas språkbruk i en naturlig setting (Zachrisen, 2015, s. 77). 65% av enhetene svarte i undersøkelsen at det minoritetsspråklige barnet får bruke sitt eget morsmål i frileken (figur 12). Ettersom det ikke er empiri rundt om dette kun gjelder intraetnisk lek eller interetnisk lek i tillegg, kan det tolkes som om det minoritetsspråklige barnet bruker morsmålet sitt i begge lekene.

I og med at noen av enhetene i spørreundersøkelsen hadde mange minoritetsspråklige barn kan det tenkes at dette med intraetnisk og interetnisk lek har fokus i barnehagene, spesielt hos de enhetene hvor de hadde egne morsmålsassistenter. Men i uformelle lekesituasjoner er det vanskeligere for barnehagens ansatte å ha stort fokus på hvem som leker med hvem, og om leken blir intraetnisk eller interetnisk. Lekesituasjonene oppstår spontant mellom barna, uavhengig av språk og kultur, men

barnehagene står i posisjon til å sette opp et miljø som fremmer begge formene for lek (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 8).

For å bygge opp et miljø i barnehagen som inspirerer barn til ulik lek er det viktig å ha fokus på lekens ulike dimensjoner (Zachrisen, 2012, s. 21-24). Barna trenger ulik plass og ulike materialer for å kunne leke ulike leker. Rollelek og konstruksjonslek trenger for eksempel ulikt areal og ulike materialer. Som nevnt flere ganger tidligere, kommer som regel de minoritetsspråklige barna fra en annen kultur, og kan ha et helt annet forhold til de samme lekene og materialene som er tilgjengelige i barnehagen. For eksempel vil kanskje ulike klesplagg og ulike sjal inspirere til en annen type lek for det minoritetsspråklige barnet enn for det majoritetsspråklige norske barnet. Ved å tilby forskjellige leker og materialer i barnehagens hverdag vil det minoritetsspråklige barnet kunne være et forbilde for de majoritetsspråklige norske barna i leken, samtidig som de majoritetsspråklige barna kan sette norske ord på det som skjer (Zachrisen, 2015, s. 24, 77). Det vil altså være en optimal lekesituasjon for det minoritetsspråklige barnet både med tanke på identitet og kultur, men også utviklingen av norskkompetansen.

I uformelle situasjoner står det minoritetsspråklige barnet fritt til å velge strategi for egen språktilegnelse. Barnet har mulighet til å observere det norske språket i bruk, og det har også mulighet til å prøve ut språket i en trygg lek (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 67-68). Om barnet har trygge rammer i barnehagen, og de voksne passer på at også det minoritetsspråklige barnet har tilbud om å bli med i den majoritetsspråklige leken vil det språklige samspillet øke. Nettopp dette med bevisste voksne og leken var noe enhetene svarte at var viktig å ha fokus på når det minoritetsspråklige barnet skal lære norsk i uformelle sammenhenger. En bevissthet rundt at barnet kan velge ulike strategier, og ikke nødvendigvis alltid trenger å leke sammen med andre barn, men kan trenge tid til å observere leken i tillegg er viktig. Men allikevel være bevisst på at det minoritetsspråklige barnet kan trenge hjelp til å bli med i den majoritetsspråklige leken på grunn av språkbarrierene mellom barna.

5.3 Hvorfor velges de arbeidsmetodene som blir valgt?

Med den store andelen minoritetsspråklige barn i norske barnehager sier det seg selv noe om viktigheten av et godt språkmiljø i barnehagen både for det majoritetsspråklige norske barnet, men særlig da for det minoritetsspråklige barnet (Statistisk sentralbyrå, 2015). Hvordan barnehagene arbeider med språkkompetansen til det minoritetsspråklige barnet vil variere fra barnehage til barnehage og fra pedagog til pedagog. Hvilke grunner oppgir barnehagene i denne undersøkelsen for valg av arbeidsmetoder?

Det minoritetsspråklige barnet skal ikke bare få utviklet norskkompetansen i barnehageårene, men også få mulighet for å få bruke sitt eget morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20, 35). Gjennom språket skal det minoritetsspråklige barnet få oppleve å forstå andre og gjøre seg selv forstått (Daugaard & Holmen, 2012, s. 48-49, Giæver, 2014, s. 34). Når et barn med annet morsmål enn norsk begynner i norsk barnehage kan språket være en barriere som holder det minoritetsspråklige barnet utenfor leken på avdelingen. Barnet kan ha vansker med å tilpasse seg lekens utvikling, og det majoritetsspråklige barnet kan få vansker med å dra barnet med seg inn i leken om de ikke forstår hverandres intensjoner. Selv om det minoritetsspråklige barnet mest sannsynlig vil trenge mer støtte i språkutviklingen enn det majoritetsspråklige norske barnet må barnehagen arbeide mot at det minoritetsspråklige barnet skal havne utenfor barnegruppa, og strebe mot at barnet skal stille på lik linje som majoriteten uavhengig av språkkompetanse. Dette var også noe en av enhetene i spørreundersøkelsen påpekte:

”mest læring i fellesskapet, ikkje i smågrupper, fordi vi ikkje ønskjer at desse barna skal bli sett på som spesielle”

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40-41) understreker også at det skal arbeides for felles opplevelser mellom barna, og det skal arbeides med at barn skal leke, lytte og samtale med hverandre uavhengig av språklig bakgrunn. Noe som igjen er med på å fremme det minoritetsspråklige barnets språkkompetanse på en naturlig måte. Men en forutsetning for at språkkompetansen fremmes i fellesskapet er det minoritetsspråklige barnets følelse av fellesskap. Den voksne i barnehagen må arbeide mot at det minoritetsspråklige barnet skal føle seg som en naturlig del av

barnegruppa. Fra empirien var det tydelig at trygghet og samspill er sentrale grunner enhetene oppgir for valgt arbeidsmetode (figur 14). At barnet føler seg trygg mener jeg er vesentlig for at det minoritetsspråklige barnet skal kunne ha et godt samspill med andre barn og voksne i barnehagen. I samspill med andre får det minoritetsspråklige barnet prøvd ut det norske språket. Innholdet i ordene, samt den grammatiske delen av språket, vil komme etter hvert som barnet får opplevelser knyttet til ordene og får hørt dem i bruk. Barnet får øvd seg og observert språket i ulike, skapte kontekster, og vil dermed kunne ta disse erfaringene med seg i møte med andre barn og voksne (Høigård, 2012, s. 116-117, Kibsgaard, 2008, s. 47-48). Opplevelsene og erfaringene det minoritetsspråklige barnet får i språklig samspill med andre barn, har noe å si for språkutviklingen både på morsmålet og på andre språket. Samspillet vil gi en simultan språkutvikling på morsmålet og andrespråket der og da ut i fra de nye ordene og uttrykkene det minoritetsspråklige barnet får erfaring med.

Gjervan (2006, s. 31) påpeker at norske barnehager står i en unik posisjon for språkutviklingen til barn i Norge. Språkmiljøet i norske barnehager vil variere fra barnehage til barnehage, men det er enkelte faktorer som bør være til stede for å fremme det minoritetsspråklige barnets språk på best mulig måte (St.meld. nr. 23 (2007-2008), s. 17-24). Barnehagens språkmiljø bør engasjere barna til å delta i felles lek, aktiviteter og interetniske samtaler. Tross alt er språkstimuleringen en av barnehagens grunnleggende oppgaver (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 69-70). Det språklige samspillet det minoritetsspråklige barnet og det majoritetsspråklige barnet har i et godt språkmiljø vil være en god kilde for språkutviklingen for begge barna (Hoel, 2007, s. 13). Barna vil i disse samspillene bli hverandres læremester, og dette er også noe som ble påpekt i spørreundersøkelsen:

”Vennskap gjer det lettare å bli trygge på å bruke det nye språket. Vårt mål er at alle skal føle tilhørighet til gruppa, og at alle skal vere med å hjelpe med språkopplæringa. Barn lærer ofte mest av andre barn.”

Tryggheten det minoritetsspråklige barnet opplever i barnehagen vil være med på å forsterke de gode samspillene med de majoritetsspråklige barna noe som fører til at språkutviklingen blir til en naturlig del av hverdagen til barnet. Noe som både enhetene svarer og teorien sier er viktig for det minoritetsspråklige barnets

språkutvikling. Melby-Lervåg, Lervåg og Aukrust (2013) påpeker også at en god språkutvikling i barnehageårene er med på å forebygge senere problemer i skoleårene. Et godt språkmiljø, gode samspill og en trygg plass for det minoritetsspråklige barnet vil dermed være et sentralt fokus norske barnehager bør ha.

6.0 Avslutning og konklusjon

Målet med dette prosjektet å samle inn data for å se om det går an å tegne et bilde av hvordan det arbeides med språkkompetansen til det minoritetsspråklige barnet i formelle og uformelle situasjoner i norske barnehager. I og med at kun 20 norske barnehager deltok i undersøkelsen vil det være vanskelig å tegne et bilde som skal gjelde alle barnehager i Norge, men allikevel var det enkelte ting som gikk igjen hos de fleste enhetene, som dermed kan generaliseres til en viss grad.

I resultatene kom det frem at lesing og litteratur, samt bruk av den ferdige pedagogiske pakken Snakkepakken var godt utbredt hos de fleste enhetene i formelle situasjoner. I uformelle situasjoner var det stort fokus på lek og sosialt samspill mellom barna i alle situasjoner. Også hvilke grunner enhetene oppgav for valg av arbeidsmetoder var mye de samme. Det arbeides for at det minoritetsspråklige barnet opplever trygghet og tilhørighet i barnegruppa og dermed vil barnet delta i språklig samspill med andre barn og voksne.

Konklusjonen min etter å ha arbeidet med denne problemstillingen er at i norske barnehager er det generelt stort fokus på språkarbeid rettet mot det minoritetsspråklige barnet. Barnehagene støtter seg opp mot tilgjengelig teori om at samspill mellom barn er nøkkelen til god språkutvikling. Dette vises gjennom at de i uformelle situasjoner har fokus på lek og sosialt samspill, samt i formelle situasjoner velger aktiviteter og ferdige pedagogiske pakker som har språklig samspill som utgangspunkt. Denne konklusjonen baserer seg kun på arbeid med den norskspråklige kompetansen til det minoritetsspråklige barnet da det ikke kommer frem fra undersøkelsen hvordan eller om de arbeider aktivt med barnets morsmål.

Ut i fra denne konklusjonen dukker det igjen opp nye spørsmål. Hvilken effekt har dette arbeidet for det minoritetsspråklige barnets språkkompetanse? Er det faktorer ved språkopplæring barnehagene går glipp av med så stort fokus på det sosiale samspillet? På hvilke måter sikrer barnehagene at deres valgte arbeidsmetode er den beste for språkarbeid rettet mot det minoritetsspråklige barnet? Ville et eventuelt større fokus på morsmålsopplæring vært mulig i barnehagehverdagen, og hadde dette vært positivt eller negativt for språkutviklingen til både det minoritetsspråklige barnet

og det majoritetsspråklige barnet? Dette er faktorer som ikke blir besvart i dette prosjektet, men som hadde vært interessant å undersøke ved en senere anledning.

Etter å ha arbeidet med dette prosjektet har jeg ikke bare fått mer kunnskap om temaet, men jeg har også sett enda tydeligere viktigheten av det. Selv om jeg allerede har fått mye ny kunnskap, har også ønsket om enda mer kunnskap økt underveis i prosessen.

Litteratur

- Balci, S. (2012, 14 desember). *Språk brukes ikke som ressurs i barnehagene*. Hentet 23 november 2015 fra <http://forskning.no/innvandring-sprak-barn-og-ungdom-pedagogiske-fag/2012/12/sprak-brukes-ikke-som-ressurs-i-barnehagene>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64*. Hentet 2. november 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Brendeland, T. A. (2012). *Fortell med meg!: Levende språkmiljø for de yngste*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I J. C. Richards & R. W. Schmidt (red.), *Language and communication* (s. 2-27). New York: Longman Group Limited.
- Daugaard, L., M. & Holmen, A. (2012). At utvikle tale- og lyttefærdighet på andetsproget gjennom samtaler. IE. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 47-65). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eliasson, A. (2010). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hoel, T. (2007). Høytlesing: Språkbruk i praksis. I T. Hoel (red.), *Bok i bruk i barnehagen: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter* (s. 14-17). Stavanger: Lesesenteret.

- Hoel, T. (2007). Kultur for lesing. I T. Hoel (red.), *Bok i bruk i barnehagen: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter* (s. 12-13). Stavanger: Lesesenteret.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2008). Litteratur og fortelling. I S. Kibsgaard (red.) *Grunnleggende Læring i et Språkstimulerende Miljø i barnehagen* (s. 187-201) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsaard, S. (2008). Snakk om begrep!: Hvilke konsekvenser får det for pedagoger i flerkulturelle barnehager at begynneropplæring i norsk og matematikk nå intensiveres i barnehagen? I S. Kibsgaard (red.), *Grunnleggende Læring i et Stimulerende Miljø i barnehagen* (s. 46-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Oslo: Departementet
- Lindermann, G. (2008). Hvad er en spørgeskemaundersøgelse? I M. W. Boolsen (red.), *Spørgeskemaundersøgelser: Fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene* (s. 11-32). København: Hans Reitzels Forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M., Lervåg, A. & Aukrust, V. (2013, 4 oktober). *Minoritetsspråklige barns utfordringer i skolen*. Hentet 25 november 2015 fra <http://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/minoriteter.html>

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart!: Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Snakkepakken (u.å.). *Snakkepakken®: Et pedagogisk språkværktøy*. Hentet 15 november 2015 fra <http://www.snakkepakken.no/no/snakkepakken/beskrivelse/>

Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Barnehager, 2014, endelige tall*. Hentet 2. november 2015 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04#content>

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen: Tidlig innsatsfor livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A-M. Sællerberg (red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek?: Interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 Vedlegg

8.1 Forespørsel til barnehager

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Minoritetsspråklige barns møte med den norske barnehagen”

TIL STYRER/DAGLIG LEDER I BARNEHAGE.

Mitt navn er Mona Klakegg, og jeg er 3. års student på barnehagelærerstudiet ved Høgskolen Stord/Haugesund. Dette semesteret skal jeg skrive bacheloroppgave om det minoritetsspråklige barnets møte med barnehagen. Det jeg ønsker å finne ut noe om er hvilke arbeidsmetoder og tilrettelegging som blir brukt for å fremme barnets norskspråklige kompetanse. Og eventuelt om det er noe forskjell i arbeidet på forskjellige steder i Norge.

Undersøkelsen vil være anonym, og dataene som blir samlet inn skal kun brukes til å skrive bacheloroppgava. Det vil være et elektronisk spørreskjema som tar ca. 15 minutter å gjennomføre. Alle data vil holdes konfidensielt, og ingen barnehager har mulighet til å bli gjenkjent verken i empirien eller i den ferdige oppgava. Hvis dere ønsker å delta vil dere motta en link til spørreskjemaet på mail. Undersøkelsen er i hovedsak rettet mot styreere og pedagogiske ledere i norske barnehager. Spørsmålene i spørreskjema vil omhandle barnehagens fokusområde, nasjonaliteter og språk som er representert i barnehagen, barnehage-personalets utdanningsnivå og barnehagens arbeidsmetoder. Hvilke barnehager som er trukket ut til undersøkelsen er helt tilfeldig.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og dere kan når som helst trekke dere uten å oppgi grunn.

Prosjektet skal etter planen være avsluttet 15 desember 2015. Etter dette vil alle data bli slettet, og det vil da bare være mine tolkninger ut i fra alt innsamlet data som vil være tilgjengelig.

Om ønskelig kan resultatene bli tilsendt i form av ferdig bacheloroppgave.

Hvis dere ønsker å delta i prosjektet eller har noen spørsmål kan jeg kontaktes per mail: klakeggmona@gmail.com eller per telefon: 902 85 367. Ansvarlig institusjon er Høgskolen Stord/Haugesund, og arbeidet blir utført under veiledning av høgskolelektor Brita Høyland.

Med vennlig hilsen

Mona Klakegg

8.2 Spørreundersøkelse

Det minoritetsspråklige barnets møte med den norske barnehagen

Denne spørreundersøkelsen er knyttet til et bachelorarbeid av en student ved Høgskolen Stord/Haugesund. Ønsket er å se på hvordan minoritetsspråklige barn får tilrettelagt språkutviklingen sin i norske barnehager. Ved å delta i undersøkelsen vil dette hjelpe med å få en indikasjon på dette.

*Må fylles ut

1. Hva er din stilling i barnehagen? *

- Styrer/Daglig leder
- Pedagogisk leder
- Andre:
-

2. Hvor i Norge bor du? *

- Østlandet
- Sørlandet
- Vestlandet
- Midt-Norge
- Nord-Norge

3. Barnehagen ligger i en: *

- Stor by
- Liten By
- Tettsted
- Bygd
- Andre:

4. Jeg har jobbet i barnehage i: *

Hvor mange år.

- 0-5
- 5-10
- 10-15
- 15-20
- <20

5. Hvor mange ansatte er det i barnehagen? *

6. Hvor mange av barnehagens ansatte har utdanning relevant for barnehage? *

Barnehagelærerutdanning, annen pedagogisk utdanning, barne- og ungdomsarbeider..

7. Barnehagen har morsmålassistenten *

- Ja
- Nei

8. Barnehagen har ansatte med annet morsmål enn norsk. *

- Ja
- Nei

9. Hvis ja på forrige spørsmål: Den ansatte har samme morsmål som et/noen av barna*

Ja

Nei

Barnehagen har ikke ansatte med annet morsmål.

10. Hvor mange barn med andre morsmål enn norsk er det i barnehagen? *

0-3

3-6

Flere enn 6

11. Hvilke språk er representert i barnehagen? *

Både hos barn og voksne.

Engelsk

Arabisk

Polsk

Svensk

Spansk

Kinesisk

Hindi

Tysk

Tamil

Russisk

Kurdisk

Andre:

12. Barnehagen bruker ferdige pedagogiske opplegg i møte med minoritetsspråklige barn. *

Eventuelt hvilke opplegg blir brukt. Feks. Snakkepakken, Språkkista, Språkglede, Troll i ord..

13. I hvilke situasjoner får minoritetsspråklige barn bruke sitt eget morsmål? *

Frilek

- Språkgrupper
- Organisert lek
- Garderoben
- Måltid
- Utelek
- Barnet bruker ikke morsmålet i barnehagen
- Andre:

14. Hvilke formelle situasjoner er det særlig fokus på norsk språkopplæring for det minoritetsspråklige barnet? *

- Samlingsstund
- Språkgrupper
- Lekegrupper
- Barnesamtaler
- Lesestund
- Andre:

15. Hvordan legger barnehagen opp til at barnet skal møte norsk i uformelle situasjoner? *

16. Nevn de tre viktigste grunnene for valg av arbeidsmetode med de minoritetsspråklige barnas språkkompetanse *

Sett opp 3 punkt

17. Barna med norsk som morsmål får møte minoritetsspråkene som er representert i barnehagen. *

- Ja
- Nei

18. Hvis ja: Hvordan møter de minoritetsspråket?

- Sanger
- Eventyr
- Rim og regler
- Enkeltord
- Temauker
- Andre:

19. Hva er barnehagens fokusområde? *

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknikk
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Antall, rom og form
- Har ikke noe spesielt fokusområde
- Andre:

20. Barnehagen bruker digitale verktøy i arbeid med minoritetsspråklige barns språkutvikling *

- Ja
- Nei

21. Hvis ja: Hvilke apper/program blir brukt?

22. Barnehagens ulike språk kommer til syne i barnehagens innhold og planer. *

- Ja
- Nei

23. En eller flere av barnehagens ansatte har vært på kurs knyttet til arbeid med språk. *

- Ja
- Nei

24. Hvordan synliggjøres flerspråkligheten for foreldre/foresatte? *

- Temauker
- Plakater/oppslag
- Bilder
- Bruk av ulike skriftspråk
- Tilgang på bøker på andre språk
- I planer/månedsbrev
- Flerspråkligheten blir ikke synliggjort for foreldre/foresatte
- Andre:

25. Alle barna har god tilgang til bøker på avdelingen/basen *

- Ja
- Nei

26. Barnehagen kartlegger majoritetsspråklig norske barns språk: *

- 1 gang i året
- 2 ganger i året
- Barnehagen kartlegger ikke barnas språk
- Andre:

27. Hvilke kartleggingsverktøy blir brukt? *

28. Hvordan blir eventuelle funn fra kartleggingene fulgt opp? *

Eksempler.

29. Barnehagen kartlegger minoritetsspråklige barns språk: *

- 1 gang i året
- 2 ganger i året
- Barnehagen kartlegger ikke barnas språk
- Andre:

30. Hvilke kartleggingsverktøy blir brukt? *

31. Hvordan blir eventuelle funn fra kartleggingene fulgt opp? *

Eksempler.