

Kommunikasjon med barn via tolk

– et flerfaglig samarbeidsprosjekt



FAGRAPPOR
2016

Marit Kanstad og Jorunn Gran

ISBN 978-82-7332-092-6 (trykt utgave)
ISBN 978-82-7332-093-3 (digital utgave)

Grafisk design: NTNU Grafisk senter
Foto: Rebecca Jafari

Fagrapport

Kommunikasjon med barn via tolk

– et flerfaglig samarbeidsprosjekt

Et samarbeidsprosjekt mellom Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning, Tolkmid, Trondheim Kommune og Ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS Midt

Marit Kanstad og Jorunn Gran

Innhold

Forord	9
Sammendrag	11
Summary.....	12
Fagrapportens oppbygning	13
Kapittel 1	
Innledning	15
Kapittel 2	
Problemstillinger	19
Kapittel 3	
Barns rettigheter knyttet til språk og kommunikasjon	21
Om retten til å bli hørt og si sin mening.....	21
Rammeplanen for barnehagen	22
Hørselshemmede og samiske barns rettigheter	22
Kapittel 4	
Teoretiske referanser og tidligere studier	25
Språktolk for minoritetsspråklige barn.....	25
Studier om bruk av tolk for hørselshemmede barn.....	25
Praktisk arbeid med tolk	26
Tolkens egenskaper og tolkefaglig yrkesetikk.....	27
Tolkens budskap og tolken som deltaker i tolking.....	28
Synliggjøring av maktstrukturer i tolking.....	28
Bruk av tolk når barnet har spesielle behov	29
Kapittel 5	
Retningslinjer for tolkefaglighet	31
Formelle retningslinjer for bruk av tolk i offentlig sektor.....	31
Kapittel 6	
Barnehagefaglige perspektiver	33
Språktolking for barn i barnehagen.....	33
Oppstartsperioden for nye barn i barnehagen	34
Barns første – og andrespråkutvikling i barnehagen.....	35
Tilskuddsordninger	36
Barnehagens ansvar for barns rett til ytring, medvirkning og kommunikasjon.....	37
Minoritetsbarns utfordringer ved oppstart og i samspill, lek og læring	38

Kapittel 7

Psykologiske perspektiver	39
Tilknytningsteori og utviklingsfremmende samspill når en ikke deler verbalspråk	39
Tilknytning og barnehagelæreren som sekundær tilknytningsperson - et grunnleggende behov	39
Stress	40
Den voksne som en trygg base og bruk av tolk - tid og trøst.....	41

Kapittel 8

Beskrivelse av prosjektet Kommunikasjon med barn via tolk	43
Deltagere/informanter.....	43
Framgangsmåte og metode	43
Valg av forskningsmetode.....	44
Intervjuguidene	47

Kapittel 9

Analyse, resultater og funn	49
Utfordringer i prosjektet	49
Analyse av barneintervjuene	50
Funn fra barna. Barns opplevelser og erfaringer	51
Oppsummering av funn fra intervju med barna	52
Analyse av intervjuene med barnehagelærerne	53
Oppsummering av funn fra intervjuene med barnehagelærerne	65
Analyse av intervjuene med tolkene	66
Oppsummering av funn fra intervjuene med tolkene	76

Kapittel 10

Diskusjon: Hva er spesielt med å tolke for små barn, hvilke utfordringer og muligheter ligger

i kommunikasjon med barn via tolk på barnehagens arena?	79
Strukturerte situasjoner er enklere, men pedagogiske muligheter i de ustrukturerte	79
Tolkens yrkesprofesjonalitet ved tolking i barnehagen	81
Barnehagelærers yrkesprofesjonalitet ved bruk av tolk i barnehagen	85
Hva er det spesielle med å tolke for barn ut fra et barneperspektiv	88

Kapittel 11

Konklusjoner: Hva er spesielt med kommunikasjon med barn via tolk på barnehagens arena?	95
Barnas utbytte og viktige forutsetninger som må ivaretas	95
Tolker som skal tolke for barn i barnehage trenger spesiell kompetanse	95
Barnehagelærer må ta sitt ansvar som fagperson ved bruk av tolk til barn i barnehagen	96
Situasjoner i barnehagen hvor det vil være ekstra viktig å bruke tolk	97

Til slutt	99
Kilder	101
Vedlegg	107
Vedlegg 1a	
Intervjuguide barnehagelærer	107
Vedlegg 1b	
Intervjuguide tolk.....	110
Vedlegg 1c	
Intevjuguide barn	112



Forord

Hovedformålet med prosjektet har vært å sette søkelys på barns nytte av å kommunisere via språktolk¹ når de ikke deler språk med omgivelsene.

Samarbeidspartnere i prosjektet har vært:

- Trondheim Kommune, Tolk Midt-Norge, rådgiver Bente Mari Bjørnås
- Dronning Mauds Minnes Høgskole (DMMH), høyskolelektor Marit Kanstad
- RVTS Midt, St Olavs Hospital, psykologspesialist og barnepsykolog Jorunn Gran og helsesøster og rådgiver, Solveig Gravråkmo
- 3 ulike barnehager i Trondheim, som har deltatt i planlegging og gjennomføring av de empiriske undersøkelsene

Prosjektgruppen har hatt en flat og demokratisk struktur uten noen klart definert ledelse. RVTS har hatt rollen som inspirator og katalysator i dette prosjektet, og har sett det som et interessant prosjekt å få barnehagefeltet til å samspille med det tolkefaglige feltet i utvikling av bedre tjenester for barn med flyktning- og migrasjonsbakgrunn som ikke har et velutviklet norsk språk. Prosjektet har fått et relativt tungt barnehagefokus siden det er barn i barnehagen vi har studert. Mye av det teoretiske bakgrunnsmaterialet i denne rapporten kommer derfor fra dette feltet og dette fokuset preger analysene. Marit Kanstad fra DMMH står derfor som førsteforfatter av denne rapporten. Vi håper at våre funn og refleksjoner kan ha overføringsverdi til andre fagfelt enn barnehagen, der barn befinner seg som tjenestemottakere.

Kommunikasjon med barn via tolk har vært et prosjekt som har brukt tid på å vokse seg fram og det var nødvendig med mye tid for å få til å legge til rette for den aktive datainnsamlingen i prosjektet.

Prosjektperiode har vært fra februar 2010 til juni 2014. Prosjektet hadde en relativt lang planleggingsperiode fra februar 2010 – til august 2011. I denne perioden konstituerte vi prosjektgruppen, delte tidligere egne erfaringer i feltet og søkte å få oversikt over hva som var gjort på feltet tidligere. Vi etablerte samarbeid/nettverk med flere barnehager i kommunen og arbeidet ut problemstillinger og metodikk. I 2011-2012 hadde prosjektgruppen separate mini-kurs for tolker og ansatte i hver enkelt barnehage. Kursene hadde som målsetning å gi grunnleggende kompetanse og forståelse for problemstillinger til det å kommunisere med barn via tolk, samt gi informasjon om prosjektet².

Innsamling av data startet høsten 2011 og strakk seg til utover høsten 2013. 2014 ble brukt til analyse av datamateriale og presentasjon av foreløpige funn. Dette er blant annet gjort på en rekke ulike seminarer arrangert av prosjektgruppen for ulike grupper fagfolk i regionen. Dette var blant andre tolker; både språktolker og tegnspråktolker, flyktningehelsetjenester i kommunen, barnehageansatte og tolker sammen, barnehageansatte og rådgivere i barnehagesektoren både kommunalt og fylkeskommunalt, samt barnehagelærerstudenter og ledelse i ulike institusjoner.

Vi har også presentert foreløpige funn på flere større konferanser:

Konferanse EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Oporto, Portugal, 29. August – 1. September 2012.

19:e Nordiska konferanse for behandlere som arbeider med traumatiserende flyktninger, Göteborg, 22. – 23. Mai 2014.

Gode samtaler med Tolk, Erfaringskonferanse, Regionsenter for barn- og unges psykiske helse (RBUP) Øst og Sør, Oslo, 22.-23. September 2014.

¹Begrepene språktolk og tegnspråktolk er hentet fra NOU 2014:8

²Se metodekapitlet, kapittel 8 om aksjonsforskning

Nasjonalt fagseminar, Kommunikasjon med barn via tolk – barn som ikke deler språk med andre, arrangert av Prosjektgruppen og RVTs Midt, Trondheim, 3. Mars 2015.

Funn fra prosjektet er også dokumentert i bokkapittel «Språk, mestring og identitet. Kommunikasjon via tolk i tilvenningsfasen i barnehagen» (Kanstad, 2015).

Vi har et stort datamateriale: Ikke alle deler av dette materialet er berørt i denne rapporten. Det gjelder spesielt analyse av videopptak av tolkede situasjoner. Vi har planer om flere fagartikler fra materialet.

Vi vil først og fremst rette en stor takk til alle barn og foreldre som ha vært involvert i prosjektet og til barnehagene med pedagogiske ledere og øvrig personale for deres store og viktige innsats for at dette prosjektet skulle kunne realiseres.

Vi takker særskilt de barna, pedagogene og tolkene som har vært våre informanter, for deres tid, refleksjoner og tålmodighet.

Vi takker også styrere og fagledere i de tre barnehagene som har bidratt med viktige innspill og tilbakemeldinger i fasen hvor prosjektet ble utformet og som har lagt til rette for at prosjektet kunne gjennomføres.

Vi vil også takke våre arbeidsgivere som har vist interesse for prosjektet og gitt oss rom til å arbeide med dette i ellers travel arbeidshverdag. Vi vil rette en særskilt takk til Tolk-Midt i Trondheim kommune som har bidratt med logistikk og planlegging av ukene med tolking og det beste som var å oppdrive av tolketjenester til dette formålet. RVTs Midt har gitt oss midler til layout og trykk av denne rapporten.

Vi takker professor Hanne Skaaden ved Høyskolen i Oslo, Monika Seland førsteamanuensis ved DMMH og Solveig Gravråkmo for gjennomlesning og konstruktive kommentarer til denne fagrapporten i dens slutfase,

Vi fire fagpersoner, som har vært samarbeidspartnere i prosjektet vil også takke hverandre. Med dette

samarbeidet har vi tilbrakt mye tid sammen over år, og takker hverandre for den faglighet og refleksjon vi har fått delt med hverandre og for det inspirerende og viktige fagnettverket som med dette er skapt mellom våre institusjoner. Vi har alle lært mye nytt utover eget fagfelt i dette samarbeidet. Vi har en plan for videreføring av dette prosjektet med en ny studie som fokuserer på kommunikasjon via tolk til de aller minste barna i barnehagen, men foreløpig uten noen finansiering av dette videreføringsprosjektet.

Vi har valgt å rapportere funn og resultater i en mer fylldig fagrapport fordi vi har funnet lite skriftlig materiale om tolking og barn. Vi håper at dette prosjektet kan være til inspirasjon for andre som vil sikre barns behov for, og rett til kommunikasjon når de ikke deler nok språk med omgivelsene.

Trondheim, august 2016

Jorunn Gran

Sammendrag

Kommunikasjon med barn via tolk – et flerfaglig samarbeidsprosjekt

Studien hadde som hensikt å undersøke hva som er spesielt ved å kommunisere med små barn via tolk og om det kreves særskilt kompetanse i tolkesituasjoner med små barn. Hva kan være utfordringer og muligheter i tolkemedierte samtaler med utgangspunkt i henholdsvis barnets, barnehagelærerens og tolkens opplevelser? Denne kvalitative studien er delvis utviklet i samarbeid med språktolker og barnehageansatte og bygger på teori om aksjonsforskning. Den handler om kommunikasjon mellom barnehagelærere og barn i alderen 3–6 år via tolk i barnehagen. Barna var nye i barnehagen og hadde ikke tilegnet seg et funksjonelt norsk språk. Åtte barn, seks barnehagelærere og tretten tolker har deltatt i prosjektet. Barnehagen har hatt tolk tre timer hver dag i to uker i barnets oppstartsfase. Tolkene tolket i tre situasjoner som ble filmet (informasjonssamtale med barnet, samlingsstund og måltid) og ut over dette så mye som mulig mellom barnet og de andre i barnehagen i denne tiden. I etterkant ble barnet, tolken og barnehagelærer intervjuet. Barns rettigheter har stått sentralt i prosjektets begrunnelser. Likedan har teori om tolkefaglighet, om tilknytning mellom barn og voksne, barnehagens organisering, arbeidsformer og oppstartrutiner stått sentralt som grunnlag for drøfting av funn. Vi fant at tolkingen var svært krevende, spesielt for tolkene, særlig i lek og andre uformelle situasjoner. Tolkene opplevde utfordringer i tolkerollen, i samspillet med barnet og i situasjoner hvor barnet ønsket hjelp med ulike oppgaver. Vår valgte organisering av tolking i tre sammenhengende timer gav utfordringer, men også muligheter for barn og barnehage. Fordelene ved kommunikasjon via tolk var mange: Barna i studien var svært ulike og hvordan de møtte og samhandlet med tolken var svært forskjellig, men alle viste at de satte pris på at det var tolk i barnehagen, og på selve tolkingen. De ble mer vitale og fikk økte muligheter til sosialt samspill og deltakelse. Barnehagelærerne opplevde det som nyttig med tolk, de fikk bedre kontakt med barna og syntes de ble raskere og bedre kjent med hverandre. Men også de pekte på at barna var ulike og hadde ulike behov for

tolking. Tolkene opplevde oppgaven som meningsfull og viktig, men utfordrende. Spesielt opplevde de at det var viktig at barnet fikk tillit til dem. For å oppnå dette måtte de ofte gå ut over sine retningslinjer for tolkefaglighet. Barnehagelærerne sa de ville foretrukket morsmålsassistent framfor tolk som språkstøtte til barn om de måtte velge, men vi argumenterer for at de to ulike yrkesrollene heller vil utfylle hverandre. Vår undersøkelse har vist at språktolking kan være et viktig tilbud for å ivareta barns rettigheter for ytring og deltakelse, og forebygge utenforskap når barn ikke deler språk med andre i barnehagen.

Søkeord

tolk, språktolk, barn, barnehage, barns rettigheter, utenforskap, kommunikasjon med barn, oppstart i barnehage, tilknytning, tolkefaglighet.

Summary

Communication with children through an interpreter – a multidisciplinary co-operation

The purpose of this study was to examine what characterizes communication with children through an interpreter, if specific skills are needed when interpreting for small children, and what might be the challenges and opportunities in interpreter-mediated conversations from the perspective of the child, the kindergarten teacher and the interpreter, respectively. The study has in part been developed with interpreters and kindergarten staff, is building on action research, and is a qualitative study. Its focal point is communication via an interpreter between kindergarten teachers and children aged 3–6 at the kindergarten day care centre. The concerned children were new starters at the day care centre and had not developed a functional Norwegian language. The study subjects were eight children, six kindergarten teachers and thirteen interpreters. The kindergarten was assigned an interpreter for three hours a day over a period of two weeks in the child's start-up phase in the kindergarten. The interpreter has interpreted in three different situations (informational conversation with the child, during circle time, and during meals) and, beyond this, as much as possible in order to facilitate communication between the child and other people at the kindergarten during this period of time. Shortly after this, the child, interpreter and kindergarten teacher were interviewed. Children's rights have been a key argument for this project. Similarly, theory on interpreter professionalism, theory of attachment between children and adults, how the kindergarten is organized, working methods and start-up routines for new children have been key elements for any discussion of the study findings. We found that the interpretation was very demanding for the interpreters, especially during play and in other informal situations. The interpreters were challenged in their role as an interpreter, for example during interaction with the child and when it wanted help with various tasks. The way we decided to organize the interpretation sessions, using 3 consecutive hours, posed challenges, but also opportunities for both the children and the staff. We found many advantages with

communicating through an interpreter: The children in the study were different from one another, and how they met and interacted with the interpreter were different, but all of them showed that they appreciated that there was an interpreter in the kindergarten, and they liked the interpretation. The children became more energetic and enjoyed increased opportunities to engage in social interactions and participation. The kindergarten teachers got a better connection with, and thought the children more quickly and better could get acquainted with each other. But they also pointed out that the children were unlike and had different needs for interpreting. The interpreter viewed the task as both important and meaningful, but challenging. In particular they found that it was important that the child had confidence in them. To achieve this they had to stretch their guidelines for interpreting professionalism. The native language assistant can often be preferred to the interpreter, but they have different occupational tasks and responsibilities and, thus, can complement one another. Our research has shown that language interpretation may be important to safeguard children's rights to express themselves and to participate, and to prevent social exclusion caused by lack of shared language with others in the kindergarten.

Keywords

interpreter, language interpreter, children, kindergarten, children's rights, exclusion, communication with children, getting used to/starting at the kindergarten, interpreter professionalism

Fagrapportens oppbygning

Rapporten er inndelt i 11 kapitler. De første 7 kapitlene består av materiale som belyser vår forforståelse for å gjøre denne studien og rammen for analysene av vårt innsamlede materiale. De siste 3 kapitlene beskriver selve designet av studien, funn, analyser og resultater, diskusjoner og til slutt konklusjoner.

Kapittel 1 beskriver prosjektet bakgrunn som blant annet er kliniske og praktiske erfaringer fra prosjektdeltagernes profesjonelle arbeid med barn som opplever utenforskap på grunn av kommunikasjonsvansker med omgivelsene.

Kapittel 2 presenterer problemstillingene for prosjektet og som diskuteres i denne rapporten. Her omtales og delmål knyttet til prosjektet for å bedre og tilby mer likeverdige kommunikasjonsprosesser for alle barn.

Kapittel 3 gir en beskrivelse av barns rettigheter ut fra internasjonale konvensjoner og norsk lov- og planverk knyttet til språk og kommunikasjon. Hørselshemmede og samiske barns rettigheter blir også omtalt i dette kapitlet.

I kapittel 4 refereres relevante teoretiske referanser. Dette er blant annet tidligere studier knyttet til språktolking for barn, studier knyttet til tolking for hørselshemmede barn, kunnskap om praktisk arbeid med tolk, tolkefaglig yrkesetikk og tolkefaglig kunnskap om tolking både generelt og det som særskilt er skrevet om tolking for barn

I kapittel 5 gjengis retningslinjer for tolkefaglighet slik det formelt er beskrevet for offentlige tolkebrukere i vårt land.

Kapittel 6 omhandler barnehagefaglige perspektiver og teoretiske overbygninger for å kunne analysere betydningen av evne til verbalspråklig kommunikasjon og utfordringer ved oppstart i barnehagen.

Her beskrives relevante statlige føringer for barnehagens arbeid knyttet til kommunikasjon med minoritetsspråklige barn og foreldre, føringer for oppstartsperiode og tilvenning til barnehagen og noe om første og andrespråkutvikling i barnehagen.

I kapittel 7 blir noen relevante psykologiske perspektiver knyttet til dette prosjektet med tilvenning i barnehagen kort referert. Prosjektet knyttes opp til tilknytningsteori og utviklingsfremmende samspill, utvikling av sekundærtilknytning og kunnskap om stress.

Kapittel 8 er en beskrivelse av prosjektet og dets design og fremgangsmåte, våre metodevalg og refleksjoner rundt kvalitativ metode og vitenskapelighet. Intervjuguidene som er brukt i datainnsamlingen omtales også her og intervjumalene ligger i vedlegget til fagrapporten

Kapittel 9 gjengir hovedfunn fra studien knyttet til våre problemstillinger. Resultatene som rapporteres kommer i hovedsak fra materialet fra intervjuene med våre informanter og er delt inn i separate analyser av barneintervjuene, intervjuene med barnehagelærerne og intervjuene med tolkene i prosjektet. Det er en kort oppsummering av hovedfunn etter hver intervjuanalyse.

I kapittel 10 er diskusjon ordnet i forhold til problemstillingene for prosjektet men også delt opp i barneperspektiv tolkefaglige- og barnehagefaglige perspektiver.

Rapporten avsluttes med kapittel 11 hvor problemstillingene søkes besvart og noen hovedkonklusjoner og anbefalinger løftes frem.



Kapittel 1

Innledning

I februar 2010 startet et 4-årig prosjekt knyttet til språktolkning³ for barn i en flerfaglig prosjektgruppe i Trondheim.

Prosjektgruppen har vært bestående av fagpersoner fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Tolk Midt-Norge (Den kommunale tolke- og oversettelsestjenesten i Trondheim) og Ressurssenter om Vold og Traumatisk stress og Selvmordsforebygging Region Midt, RVTS Midt.

Prosjektet har foregått i perioden 2010-2014. Prosjektet har handlet om kommunikasjon med barn den første tiden i Norge når språket og kulturen er ukjent for barnet.

Bakgrunn

Kliniske og praktiske erfaringer fra profesjonelt arbeid

Bakgrunn for prosjektet var blant annet prosjektgruppedlemmenes egne erfaringer i feltet. Vi har alle erfaringer med barn som ikke deler norsk språk fra ulike settinger, som barnehage, skole, helsetjeneste, andre kommunale tjenester og i behandling og terapi. Vi har i klinisk praksis og i samhandling med barna og personale i barnehager og skoler observert at barn og unge har kommet i dårlige utviklingssirkler og risikofylt utenforskap pga. kommunikasjonsvansker og misforståelser⁴. I vår region er bruk av morsmålsassistenter, noe som tidligere kan ha sikret en bedre kommunikasjon med barn som har lite utviklet norsk språk, ikke lenger generell praksis⁵.

³ I teksten brukes hovedsakelig begrepet tolk synonymt med begrepet språktolk

⁴ Vi vil poengtere at ikke alle barn som ikke deler språk med omgivelsene vil komme inn i uheldige utviklingssirkler og utenforskap. Vi har likavel bred erfaring på at *små utfordringer grunnet språkvansker* kan vokse seg uforholdsmessig store.

⁵ Mer om dette i kap. 6

Vi har i mange tilfeller erfart at kommunikasjon med barn som ikke deler eller har et lite utviklet norsk språk ofte blir søkt lettet med kroppsspråk, tegn og fingerspråk, bruk av konkreter og bilder, elementer fra teknikken tegn til tale, eller å snakke tydelig, langsomt og høyt på norsk, og evt. med støtte i et tredjespråk som fransk eller engelsk. Vi har sett barn som hadde vansker med å etablere trygghet og tillit, og barn som ikke ble trygge. Vi har sett barn som har hatt vansker med å tilpasse seg, å forstå forventinger og sin plass i barnehagen og på skolen. Vi har opplevd vonde misforståelser, frustrerte barn, utagerende barn, utrygge og redde barn. Det kan i utgangspunktet være små ting som over tid med haltende kommunikasjon vokste seg store, og som utviklet seg til atferdsproblemer, emosjonelle vansker og en vedvarende negativ utvikling.

Vi har registrert at barns stemme er fraværende i mange sammenhenger. Vi har sett barn som ikke ble snakket med, trolig pga. at man ikke delte et velutviklet felles språk. Dette er erfaringer som har berørt oss sterkt både som mennesker og fagpersoner. Vi har i mange situasjoner kjent på et sterkt ubehag og følelser av å komme til kort. Dette er erfaringer vi deler med mange andre fagpersoner som arbeider med barn vi ikke deler språk med.

Forekomst av kommunikasjon via tolk med barn

Ut fra det vi kjenner til fra den kommunale tolketjenesten i Trondheim er generelt etterspørselen av språktolk til kommunikasjon med barn lav. Trondheim er en av de større bykommunene i landet, med en relativt stor andel innbyggere med et annet morsmål enn norsk. Vi er klar over at forhold i Trondheim ikke nødvendigvis sier noe om forholdene ellers i landet, men de kan være en indikator.

Vi har søkt å finne tall på anvendelsen av språktolk i kommunikasjon med barn. Men vi har ikke funnet noen lett tilgjengelig statistikk. Samtaler med foreldre registreres på barnets navn. Ofte er det også slik at navn på hvem det skal tolkes for ikke registreres i tolketjenestene, kun hvem som er bestiller av tjenesten.

Vårt forsøk på å få oversikt over registrerte tolkede samtaler med barn, gir klare antydninger om at det er et stort underforbruk og liten etterspørsel, i forhold til mengden minoritetsspråklige barn, og barns som er bosatte flyktninger eller asylsøkere i vår region. Fylkesmennenes oversikter viser at det ved utgangen av 2015 var minoritetsspråklige barn i barnehagealder (der begge foreldre hadde et annet morsmål enn norsk) i alle kommuner i vår region.

De registreringer av samtaler med barn vi har hatt tilgang til fra tolketjenester har vært i urbane strøk. I mer rurale strøk, hvor tilgang på tolker er vanskeligere, og telefontolk i stor utstrekning må benyttes, kan en tenke seg at kommunikasjon med barn via tolk er svært lavfrekvent.

Det er nærliggende å tenke at den svært lavfrekvente bruken av kommunikasjon med barn via tolk ligger i økonomi, og at det kan oppleves urealistisk å ha nok midler til å dekke barns behov for tolk. Man kan imidlertid argumentere for at dette burde være noe som prioriteres høyt i anvendelsen av de statlige tilførte integreringstilskudd og ekstratilskudd i kommunene.

Kunnskap i feltet

Vi har funnet få studier som omhandler kommunikasjon med barn via tolk. Også innenfor fagfeltet om hørselshemmede barn viser det seg at det er sjelden man bruker tegnspråktolk, men det er mer vanlig å bruke tospråklige lærere/ barnehagelærere. Innenfor barnevern, sykehus og politi brukes tolk til barn, men det er lite faglitteratur å finne på dette temaet. Våre funn fra litteraturen og forskningsfeltet oppsummeres i et senere kapittel i rapporten om teoretiske referanser og tidligere studier. Ut fra det vi har funnet kan det se ut som det foreligger lite kunnskap om hva som er særegent og hvilke tilpasninger som kreves for denne måten å kommunisere med barn på.

Barns rettigheter

Barnekonvensjonen er tydelig på at alle barn har rett til å ytre seg og bli hørt. I Norge er Barnekonvensjonen inkorporert som en del av norsk lov i Menneskerettsloven (1999). Denne loven er overordnet alt annet norsk lovverk, slik at barns rettigheter i denne konvensjonen

står juridisk sterkt i vårt land. Ut fra dette lovverket går det klart frem at barn har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter. Barn som tilhører en minoritet, skal ikke bli nektet å bruke sitt eget språk. Barn skal ikke bli utsatt for diskriminering, men har rett på likeverd og likeverdige tjenester. Det er imidlertid som før nevnt en erfaring at det nesten aldri blir benyttet tolk overfor små barn. Det er også en erfaring at det i barnehager kan være en utfordring for barn å forstå og å bli forstått. Dette stiller barnehagepersonalet overfor særlige utfordringer i forhold til å ivareta og oppfylle barns rettigheter. Vi har vært opptatt av om hvordan barn som ikke deler norsk språk kan oppnå likeverdige tjenester som de etter lov og konvensjoner har krav på, og vi har stilt oss spørsmål om det ikke på dette området, slik ting fungerer i dag, er store risikoer for rettighetsbrudd? I dette prosjektet ønsket vi å utforske disse forholdene nærmere og finne ut om en kunne tenke seg tolk som et kompenserende tiltak?

Triadisk kommunikasjon

En problemstilling vi har vært opptatt av i forkant av utviklingen av dette prosjektet har vært triaden som oppstår når man kommuniserer via tolk, og særskilt når det er barn en kommuniserer med. Er denne triadiske kommunikasjonssituasjonen ett større problem når en kommuniserer med barn i forhold til kommunikasjon med voksne? Har barn forutsetninger for å forstå og mestre en slik kompleks kommunikasjonssituasjon? Erfaringer fra klinisk arbeid har reist spørsmål om det er mulig å få til den samme relasjonen til barnet, som er nødvendig f.eks. for å drive terapeutisk arbeid, når mye av kommunikasjon og samspill går via en tredjeperson; en tolk?

I prosjektgruppen har vi før dette prosjektet hatt ulike erfaringer med dette. I noen situasjoner er det som om tolken har «kommet i veien», eller at «tolken tar for stor plass». Vi har erfart at barnet knytter nære relasjoner til tolken og at fagpersonen kanskje mer blir en bifigur, et «femte hjul på vognen». Noen ganger har vi sett at tolken blir viktig trygghetsperson og på en måte «tvunget» inn i fagpersonens rolle som for eksempel terapeut eller pedagog. Noen ganger har vi erfart at tolker blir «forført» av det sjarmerende og kontaktsøkende lille barnet og lett faller ut av rollen sin som tolk.

Flerfaglig samarbeidsprosjektet

Vi har med erfaringene beskrevet over som bakgrunn gjennomført et dette prosjekt hvor vi tilbød tolk regelmessig over en periode og gjennom å filme ulike situasjoner i barnehagen ville se på kommunikasjonen, og hvordan vi kunne lette kommunikasjonen for barn som ikke behersker norsk språk. Vi ønsket å se på hvordan systematisk bruk av tolk i en oppstartfase kan gjøre det mulig for personalet å innfri sin lovpålagte informasjonsplikt overfor foreldre og barn, og lette/bedre hverdagen for barn som ikke behersker norsk når de møter et pedagogisk tilbud i Norge.

Hovedmålene var å øke bevissthet og kompetanse blant tolker og andre fagpersoner om kommunikasjon med små barn via tolk, og å oppfylle barns rettigheter til å forstå, uttale seg og bli hørt, som lovfestet i Menneskerettsloven (1999). Vi ønsket å gi tolker og fagpersoner systematisk erfaring og mulighet til å etablere gode rutiner i å kommunisere med barn via tolk. Vi håper at prosjektet bl.a. skulle gi grunnlag for å lage retningslinjer for bruk av tolk til barn, og gi basis for ulike fagseminar og undervisningsmateriell.

Vi har i prosjektet samlet inn data fra tolking til 8 ulike førskolebarn i alderen 4-6 år som er ny i en norskspråklig barnehage. Materialet består i tillegg til filming av ulike tolkesituasjoner, av semistrukturerte intervju med den voksne, tolken og barnet. Vi har fokusert på barn som er minoritetsspråklige og har lite utviklet norsk språk.

Vi valgte barnehagen som arena for dette prosjektet, men kunne like gjerne ha valgt skolen, eller kanskje helsetjeneste eller barnevern. Dette er andre arenaer der kommunikasjon med det enkelte barn er viktig for å komme i gode sirkler for vekst og utvikling. En av motivasjonene for å velge barnehagen som arena for prosjektet er at barna tilbringer mye av den våkne tiden sin der, det er relativt høy voksendekning og at barnehagelærere i utgangspunktet har stor kompetanse på kommunikasjon med barn fra sin grunnutdanning.



Kapittel 2

Problemstillinger

Hovedmål med prosjektet er å øke bevissthet og kompetanse blant tolker og andre fagpersoner om kommunikasjon med barn via tolk og å vise hvordan en kan oppfylle barns rettigheter, jf. Menneskerettsloven (1999).

Delmål

- Tilby likeverdige kommunikasjonsprosesser i en kontaktetableringsfase når man ikke deler språk
- Lette tilpasningen og sekundærtilknytningen for barn som er nye i Norge
- Forebygge misforståelser og konflikter
- Økt bruk av tolk for barn
- Gi tolker systematisk erfaring med å tolke for barn
- Bidra til at barnehagen etablerer gode rutiner i systematisk bruk av tolk for barn.

Følgende problemstillinger er undersøkt og belyst i dette prosjektet:

- Hva er spesielt ved å kommunisere med barn via tolk?
- Kreves det særskilt kompetanse i tolkesituasjoner med barn?
- Hva er utfordringene og mulighetene i tolkemedierte samtaler mellom barn og voksne med utgangspunkt i respektive barnets, barnehagelærerens og tolkens opplevelser?



Kapittel 3

Barns rettigheter knyttet til språk og kommunikasjon

Om retten til å bli hørt og si sin mening

Barnekonvensjonen (2003) er i artikkel 12,13 og 30 tydelig på hvilke rettigheter barn har med tanke på å få uttrykke seg og bli hørt:

Artikkel 12: – Om å si sin mening:

«... retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter...»

«1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett» (s.13)

Alle barn har altså rett til å si sin mening, og deres mening skal bli tatt på alvor.

Artikkel 13: – Om yrings- og opplysningsfrihet:

«... frihet til å søke, motta og meddele opplysninger...»

«1. Barnet skal ha rett til yringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.

2. Utøvelsen av denne rett kan undergis visse

begrensninger, men bare begrensninger som er fastsatt ved lov og som er nødvendige:

a) av hensyn til andres rettigheter eller omdømme, eller

b) for å beskytte nasjonal sikkerhet, offentlig orden (ordre public) eller offentlig helse eller moral» (s. 13).

Alle barn har altså rett til å få informasjon om det de lurer på og rett til å gi uttrykk for det de mener, så lenge det ikke bryter med andre sine retter.

Artikkel 30: Kulturelle, religiøse og språklige rettigheter:

«... skal et barn som tilhører en slik minoritet... ikke nektes... å bruke sitt eget språk»

«I stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter eller personer som tilhører en urbefolkning, skal et barn som tilhører en slik minoritet eller urbefolkningen, ikke nektes retten til sammen med andre medlemmer av sin gruppe å leve i pakt med sin kultur, bekjenne seg til og utøve sin religion, eller bruke sitt eget språk» (s.23-24). Derfor kan disse situasjonene fra Barnekonvensjonen begrunne bruk av tolk i barnehage når barn ikke behersker det språket som brukes, eller når ingen andre behersker barnas språk der. FNs Barnekonvensjon er i Norge inkorporert i Norsk lov gjennom Menneskerettsloven (Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (1999). Siden Menneskerettsloven er overordnet alt annet lovverk i Norge, har barn juridisk sterke rettigheter på dette området. Konvensjonen om barns rettigheter følges av et dokument med generelle kommentarer som utdyper fortolkningen av FNs barnekonvensjon. I dette dokumentet uttrykkes tolkingen av Artikkel 12 enda sterkere enn i selve konvensjonen: «Artikkel 12 nr. 1 slår fast at partene “skal garantere» barnets rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter. “Skal garantere» er en spesielt kraftfull juridisk term som ikke etterlater noe rom for skjønn fra partenes side. Partene er derfor strengt forpliktet til å treffe egnede tiltak for å gjennomføre denne retten fullt ut for alle barn» (Konvensjonen om barns rettigheter, Generelle kommentarer 2009, s.8).

Rammeplanen for barnehagen

Barns rett til medvirkning, og at det er viktig for dem å bli forstått og til å uttrykke seg er meget sentrale krav. Rammeplan for barnehagen stiller til institusjonens pedagogiske arbeid (KD 2011). Dette prosjektet tok utgangspunkt i barns rettigheter. Det er et sentralt mål at barn skal lære norsk i barnehagen (KD 2011, KD 2008 – 2009, NOU 2010:7, Meld. St. 41 2008-2009, Meld. St. 19 2015-2016), men norskopplæring tar tid. Barn har ut fra sitatene over rett på å bli hørt, forstått, til å gi uttrykk for sine synspunkter og rett til å bruke sitt eget språk. Når barn er i en offentlig institusjon som barnehagen, i et (verbal-) språkmiljø de ikke deler med andre, kan det argumenteres for at disse rettighetene må gjelde. I alle fall kan det argumenteres for at barn vil kunne ha behov for ekstra språklig hjelp og støtte i en del situasjoner og sammenhenger i barnehagen, mens de ennå ikke snakker godt nok norsk.

Rammeplan for barnehagen (2011) er forpliktende for barnehagene og det sies følgende; «FNs barnekonvensjon vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt» (KD 2011, s.17). Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå. «Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner» (KD 2011, s.18). Disse sitatene fra Rammeplanen for barnehagen kan brukes som argument for bruk av tolk. For at barnet skal kunne si sin mening, og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen, for at barnet skal få oppleve tilknytning og fellesskap, trenger barnet å dele språk med de andre menneskene i barnehagen, både barn og voksne. Bruk av tolk vil kunne hjelpe barnet med dette.

Et barns språkferdigheter på både morsmål/ førstespråk og på andrespråk kan være på mange ulike nivå. Barn forstår og kan gjøre seg forstått på ulike måter ut fra både egne forutsetninger og ut fra sammenhengen de er i. Forutsetninger henger ofte, men ikke alltid sammen

med alder. Kroppsspråk; nonverbalt språk og uttrykk med lek, er sentralt for de yngste. Men kroppsspråket følges, som også verbalspråk av kjente gester og rutiner knyttet til både en større kulturell sammenheng og den enkelte familiekultur. Slik sett er det ikke nødvendigvis lettere for et lite barn/ spedbarn å forstå ukjente omgivelser, enn det vil kunne være for et eldre barn på 3-5-år.

Barnet lærer norsk i barnehagen, men norskopplæring tar tid, og i denne tiden gjelder rettighetene, barnets rett til ytringsfrihet gjelder *mens* det holder på å lære seg norsk. Tolkning vil derfor være nødvendig mens barnet er i denne fasen; altså i oppstartsfasen og i noen situasjoner hvor barnet trenger å bli forklart sammenhenger, regler og rutiner. Ikke minst vil dette kunne virke forebyggende med tanke på å hindre unødvendige konflikter, men også med tanke på å gjøre noen barn mer synlige i barnehagen jf. innledningen. Det kan også være behov for tolk ved senere anledninger når barnets norskspråk er ganske utviklet, for å kunne gi forklaringer på abstrakte begreper på morsmålet. Jf. teori om base og utbygging (Viberg 1993, Egeberg 2007).

Hørselshemmede og samiske barns rettigheter

Det kan i denne sammenhengen være relevant å se til rettigheter som foreligger for andre gruppe barn som ofte ikke deler språk med sine omgivelser. Hørselshemmede barn har en del rettigheter hjemlet i barnehageloven, opplæringsloven, folketrygdloven, kommunehelsetjenesteloven og diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (Hjelmervik 2014, s. 175). Hørselshemmede barn har *rett* til å få sin opplæring på tegnspråk (§ 2-6 i opplæringsloven). I skoler med døve eller hørselshemmede barn som har tegnspråk som sitt primærspråk er det som regel ansatt tospråklige pedagoger (Hjelmervik 2010). De fleste hørselshemmede barn går i dag i barnehager (Hjelmervik 2014). For disse barna gjelder opplæringsloven også i barnehagen, fordi hørselshemmede barn skal være like godt forberedt til å begynne på skolen som andre barn, tilbudet om tegnspråkopplæring har ingen nedre aldersgrense (Mørland, red., 2006). Ifølge

Endringslov til barnehageloven og opplæringslova har barn som har tegnspråk som førstespråk fortsatt rett til tegnspråkopplering, men det skal utarbeides en sakkyndig vurdering av den pedagogisk-psykologiske tjenesten, foreldre skal samtykke til dette og både barn og foreldre skal være med på utformingen av opplæringen (Lovdata 2016). De nye lovendringene utdypes i heftet *Førskolebarn med særskilte behov* (Stette, red., 2016). I dette heftet brukes begrepet kortvarige funksjonsnedsettelse og vi tenker at det er et begrep som kan passe for den form for nedsatt funksjonsevne som barn som ikke deler språk med omgivelsene vil kunne ha. Funksjonsnedsettelsen vil vare i den perioden barnet ikke forstår eller blir forstått verbalspråklig. «En funksjonshemming oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon» (NOU 2012:1, her ref. fra Stette 2016, s. 6). Men heller ikke språkopplering i norsk tegnspråk anses som et spesialpedagogisk tiltak, likevel vil barn som trenger særskilt tilrettelegging med tanke på kommunikasjon og læring kunne være omfattet av retten til spesialpedagogisk hjelp (Stette 2016, s. 36). Å ha et annet morsmål enn norsk regnes ikke som en funksjonshemming.

Flere barnehager har tospråklige barnehagelærere eller assistenter. Retten til et likeverdig og individuelt tilpasset tilbud som skal bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå og etnisk bakgrunn er poengtert i Rammeplan for barnehagen (2011). Minoritetsbarn i skolen har rett til å få sin opplæring på sitt morsmål inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Men retten til undervisning på morsmål/ førstespråk for minoritetsspråklige barn faller bort når barnet har *tilstrekkelige* ferdigheter i norsk. Siden *tilstrekkelige ferdigheter* er et upresist begrep og siden barn kan lære enkel kommunikasjon på norsk ganske raskt og fordi det kan være vanskelig å ansette tospråklige lærere, kan barn miste denne språkstøtten før de er rede til å klare seg uten. Rammeplan for barnehagen (2011) er tydelig på at minoritetsspråklige barns morsmål skal *støttes* i barnehagen, det finnes også øremerkede midler til språkstøtta som barnehagen kan søke på. Det er ikke den samme selvfølgelighet at minoritetsspråklige barn får oppfølging på sitt morsmål/ førstespråk i barnehagen

slik barn med hørselshemming får. For samiske barn i samiske distrikt skal barnehagetilbudet bygge på samisk språk, i øvrige kommuner skal forholdene legges til rette for at samiske barn kan sikre og utvikle sitt språk (Lov om barnehager, 2005, § 2). Kunnskapsdepartementet har også utgitt et temahefte om samisk kultur i barnehagen hvor samers rettigheter som urfolk og like rettigheter påpekes. Et sitat fra dette heftet som løfter fram synet på samers rettigheter kan være relevant her: «... så lenge det ikke er en selvfølge at man kan snakke samisk eller få barnehagetilbud... på samisk, kan man ikke si at samisktalende og norsktalende har de samme rettigheter i Norge» (Juuso og Bjørn 2006, s. 7). Temahefte om språklig og kulturelt mangfold (Gjervan, red. 2006) har meget klare normative føringer for hvordan barnehageansatte bør arbeide med språklig og kulturelt mangfold. På et holdningsmessig nivå er rettighetene fra Rammeplanen for barnehagen (KD 2011) tydelige, men mer konkrete, spesifiserte rettigheter er mindre tydelige. I dette feltet savner vi et tydeligere rettighetsperspektiv sammenlignet med rettigheter for samer og hørselshemmede. Heftets hensikt var å utfordre personalet til kritisk refleksjon samt å stimulere til arbeid med ivaretagelse av ulike barns behov og å fremme likeverd.



Kapittel 4

Teoretiske referanser og tidligere studier

Språktolk for minoritetsspråklige barn

Ikke mange forskere har undersøkt tolking for minoritetsspråklige barn. Men Hitching og Nilsen (2010) har filmet og analysert tolkesekvenser med små barn. Vår studie er inspirert av og bygger på deres studie. De arrangerte situasjoner med egne barn. Vi har undersøkt kommunikasjon via tolk med barn i reelle situasjoner. Deres funn er interessante: Deres studie viser at små barn lett forstår den spesielle rollen tolken har. Det meste av tiden kommuniserer barna i deres studie med den personen de er forventet å skulle kommunisere med. Barna ser på tolken og noen ganger stiller barna spørsmål direkte til tolken. Viktige kvalifikasjoner for tolken er ifølge deres rapport formelle kvalifikasjoner, selvforståelse og sensitivitet. Ikke så viktige kvalifikasjoner er alder og kjønn. De peker på den asymmetriske relasjonen mellom tolk og barn og konkluderer med at tolken må være menneskelig og nøytral på samme tid (Hitching og Nilsen, 2010).

I en nyere studie av Nilsen (2015) viser hun igjen til at det er gjort meget få studier av kommunikasjon med minoritetsspråklige barn via tolk, men at det finnes flere studier på bruk av tegnspråktolking for barn, samt studier om bruk av språktolk til barn innen rettsvesenet. I denne nye studien peker Nilsen på at forskjell ved tolking for barn i forhold til voksne ikke ligger i barns kompetanse på å forstå prinsippene ved tolking, men heller i kvalitetene ved selve tolkingen, altså i tolkenes profesjonalitet og kompetanse. Det vil kunne være vanskeligere for barn å argumentere for å sikre sine rettigheter ivarettatt fordi de er svakere språklige og autoritetsmessige. Dermed blir tolkens yrkesetiske krav viktigere å sikre ved tolking for barn enn ved tolking for voksne. Nilsen anbefaler derfor statsertifiserte tolker som har spesiell trening eller sertifisering i å tolke for barn. I Integrerings- og mangfoldsdirektoratets (IMDi's)

register om tolkers kvalifikasjoner er det imidlertid ikke mulig å se tolkenes mulige kompetanse i å tolke for barn (Nilsen 2015, s.125).

Åse Langballe og Kari Trøften Gamst (Langballe, Gamst og Jacobsen 2010) har utviklet en dialogisk samtalem metode (DCM). Denne metoden kan brukes til profesjonelle samtaler med barn og den egner seg til vanskelige samtaler med barn. Metodikken brukes i politi- og dommeravhør og en tilpasset versjon brukes i tolkete asylintervjuer med barn i EU-land og i UDI. Anne Birgitta Nilsen skriver på sin blogg (Nilsen 2014) i referat fra Gamst sitt foredrag på konferansen «Gode samtaler med barn via tolk» i september 2014 at Gamst anbefaler at tolk er tilgjengelig hvis det skulle bli nødvendig under slike samtaler. Men det vil da være avgjørende at tolken inkluderes i forberedelse om DCM. Tolken må vite at han ikke må reformulere ytringene, fordi spørsmålene er nøye tenkt ut og formulert! Noen av flere av prinsippene i metoden DCM er at det stilles åpne spørsmål, at barns fortellinger skal komme fram, at trygghet for barna er viktig, at voksne må være tålmodige og lyttende og ikke avbryte barnas resonnement, at det er barnas som skal fortelle hvordan de har det og ikke voksnes antakelser og tolkninger som skal styre samtalen. I vår studie har vi lagt opp til hverdagslige samtaler om ufarlige emner (av rent forskningsmessige hensyn). *Hvordan* man metodisk snakker med barn når samtalen blir tolket vil være av betydning, men dette har vi ikke vært så opptatte av i denne studien.

Studier om bruk av tolk for hørselshemmede barn

Som nevnt tidligere har hørselshemmede barn rettigheter knyttet til bruk av og opplæring i og på sitt primærspåk. I Norge har vi hatt sentraliserte døveskoler fra rundt 1850. Etter grunnskolereformen i 1997 fikk barn med hørselshemming rett til funksjonell tospråklighet, altså bl.a. rett til opplæring i de to språkene tegnspråk og norsk for døve (Hjelmervik 2004). Utdanningen av tegnspråktolker er lengre og mer omfattende enn utdanningen eller sertifiseringen av språktolker.

Tegnspråktolking er per i dag ikke vanlig i barnehager eller skoler for hørselshemmede, men det forekommer. Hjelmervik har skrevet fire relevante artikler/ kapitler om bruk av tegnspråktolk og tospråklige lærere for hørselshemmede barn i Norge (Hjelmervik 2004, 2009, 2010, 2014). Hjelmervik peker i disse artiklene på at det finnes lite forskning på dette feltet, men at det finnes noe forskning fra USA. Hun peker på at tolkene utsettes for en vanskelig balansegang mellom flere roller, som krever godt faglig skjønn, integritet, evne og vilje til samarbeid, og at det å ha en tolk i klassen ikke bare angår tolken og den døve eleven, men alle deltakerne i klasserommet (Hjelmervik 2009, s. 94). Hun peker på at det foregår en «forsinkelse» ved tolkning, som lett fører til at eleven (og tolken) ikke får med seg all informasjon. Hun peker også på at barn bruker språk på en annen måte enn voksne, de har for eksempel grammatiske feil. Hjelmervik reflekterer rundt problemstillingen om tolken da skal tolke med de umodne feil som kommer fram, eller ikke? Det kan også være at tolken kan oppdage problemer eller manglende kunnskaper hos eleven, kan tolken da bringe slike oppdagelser inn i samtalen, eller ikke? Tolken kan også forkludre stemningen eller spenningen mellom elever, bare ved å være til stede, eller han kan også unnlate å tolke utsagn han burde tolket. Hjelmervik sier at det bør være rom for et visst skjønn, at en viss tilpasning og raushet i rolleforståelsen vil være mest hensiktsmessig både for brukeren, tolken og skolen (Hjelmervik 2009, s. 97).

Hjelmervik (2004) beskriver et spennende prosjekt med en sosiokulturell tilnærming til kunnskap og læring for døve elever i grunnskolen (6-16 år). I dette prosjektet sees kunnskap som noe som skapes gjennom delaktighet, samhandling og dialogisk samspill i en kontekst. Hun viser til Matre (2000) som sier at språket er det viktigste intellektuelle og kulturelle redskapet vi har. Hjelmervik vil se elevenes deltakelse som *membership* heller enn som *visitorship*. To døve jenter presenteres i studien, Martine er satt til gruppearbeid sammen med en hørende gutt som ikke kan tegnspråk. De har tegnspråktolk tilgjengelig men likevel blir kommunikasjonen dem imellom begrenset til litt smil og nikking, fordi tegnspråktolken for det meste tolker mellom læreren og for Martine. Gutten «faller ut» av dette. Amalie, den andre jenta, er i

gruppearbeid sammen med fem døve jenter. Her spiller læreren en meget aktiv rolle og barna kommuniserer med hverandre i en ren tegnspråklig sekvens. Sistnevnte situasjon gir mye rom for at kunnskap kan utvikles sammen med andre, noe læringen i Martines gruppe ikke gir. Konklusjonene til Hjelmervik i dette prosjektet er at tegnspråklig kompetanse i miljøet rundt barnet er viktig, at undervisning via tolk er meget krevende på småskoletrinnet, at tolking, men også mangel på tolking kan virke hemmende for delaktighet i fellesskapet, samhandling og dialogisk samspill. Sist, emn ikke minst peker hun på at lærerens kompetanse er av største viktighet. Hun må ha forståelse for, kunnskap om og ferdigheter i hvordan læreplanen skal virkeliggjøres og undervisningen skal legges til rette (Hjelmervik 2004, s. 203).

Om barnehagens tilrettelegging for hørselshemmede barn er Hjelmervik (2014) meget tydelig på barnehagelærerens ansvar for barnets gode utviklings- og aktivitetsmuligheter (s. 176), og barnehageeiers ansvar for personalets kompetanse (s.183). Denne kunnskapen fra fagfeltet om språkstøtte for hørselshemmede barn opplever vi som relevant for vårt prosjekt om minoritetsspråklige barn. Hørselshemming hos barn og de konsekvensene dette kan ha for barnas kognitive og sosiale utvikling er tatt på alvor av den norske staten på en annen måte enn de utfordringene minoritetsspråklige barn kan ha, fordi de etter hvert lærer norsk. Utfordringene minoritetsspråklige barn kan ha vil kunne være av en mer temporær art. Likevel vil jo mangelfull stimulering føre til at det minoritetsspråklige barnet kan bli hindret i å utvikle sine potensialer, både sosialt og kognitivt.

Praktisk arbeid med tolk

Bjørnås (2006) har skrevet konkret om tolking for barn. Hun sier at alle samtaler med tolk blir litt annerledes enn andre samtaler, men den bør gjøres så lik andre samtaler som mulig. Om tolkens kompetanse sier hun at tolken må forstå barnespråk, og være i stand til å gjengi det barn uttrykker på samme måte på det andre språket, samt at barnet må kunne fatte tillit til tolken (Bjørnås

2006, s. 58). En fare ved bestilling av tolk kan være at man bestiller tolk på nasjonalspråket, et språk som ikke trenger å være barnets førstespråk. Om faren for at tolken kan komme i veien for fagpersonens arbeid viser hun til følgende eksempel; «En fagperson kan for eksempel bevisst stille åpne spørsmål, men hvis tolken ikke skjønner at dette har en helt bestemt hensikt og kanskje er avgjørende for fagpersonens opplegg, kan tolken komme i skade for å ødelegge mye ved å gjøre små endringer i spørsmålsstillingen» (Bjørnås 2006, s. 59). Bjørnås mener at rolleblanding mellom fagperson og tolk, ved at tolken går inn/ opptre som co-terapeut, ikke er tilrådelig. Tolken har ikke denne kompetansen, og slik rolleblanding kan også forstyrre barnets tilknytning. Denne skal være til fagpersonen og ikke til tolken. En tospråklig fagperson vil være et riktig valg i en slik sammenheng (Bjørnås 2006, s. 60).

Tolkens egenskaper og tolkefaglig yrkesetikk

Skaaden (2013) påpeker at kjernen i tolkefagets yrkesetikk beskriver tolkens oppgavesom å gjengi nøyaktig og opptre upartisk. Som Skaaden framhever i sin bok er den topartiske posisjonen mellom taler og lytter spesiell for tolkens yrkesfunksjon. Begge parter er avhengige av tolken til enhver tid, og har likeverdige krav på tolkens kompetanse, sier hun (Skaaden 2013, s. 15 og s. 17). Hun skriver ikke om tolking spesielt rettet mot barn, men mange av drøftingene i boka hennes omkring skjønnsutøvelse, kvalitet og profesjonalisering vil likevel være relevante for tolking for barn. Om tolkens oppgave sier hun følgende med henvisning til en beskrivelse fra en australsk katalog over ulike yrkesfunksjoner: «En tolk «gjengir muntlig, og på et annet språk, en persons tale for andre lyttere på det tidspunktet ytringen blir gjort» (Skaaden 2013, s. 18). Tolken må ha særdeles gode ferdigheter i to språk, men tolkeoppgaven krever en rekke tilleggs-egenskaper: Tolkens konsentrasjonsevne, stresstoleranse og utholdenhet må være god, da tolken må handle umiddelbart og han vet heller ikke hva som sies i neste øyeblikk. Tolken må ha kunnskap om grensene for sitt ansvarsområde, sin funksjon i kommunikasjonen og innsikt i konteksten, for at han ikke skal bli til hinder

i kommunikasjonen (Skaaden 2013, s. 19). Hun viser til retningslinjer for god tolkeskikk (Kommunal og arbeidsdepartementet 1997, Skaaden 2013, s. 20).

Yrkesetikken for tolker handler om de normer og verdier som styrer tolkens atferd. Skaaden sier at profesjonalisering krever at tolkens oppgave er atskilt fra andre oppgaver, dvs. tolkens oppgave er å tolke. Slik som hos andre profesjonsutøvere må holdningen til tolken være altruistisk og tjenestemottakeren må møtes med emosjonell nøytralitet. Men som Skaaden sier senere; «siden tolken er et menneske, vil følelsesmessige reaksjoner overfor dem man møter, og til de budskapene de formidler, være umulig å unngå» (Skaaden, 2013, s.23). Kravet til tolkens upartiskhet formulerer hun derfor slik; «Tolken skal *opptre* upartisk og ikke tillate at egne meninger eller holdninger påvirker arbeidet». Med dette erkjenner hun at tolken *blir* påvirket, men at han gjennom yrkesetikk og profesjonalitet ivaretar sine klienters behov.

Hjelmervik (2010) som har skrevet om tegnspråktolking for små barn (i skolen) sier at tolkenes yrkesetiske regler ikke alltid passer for tolking for barn. Hun intervjuet fire tegnspråktolker hvor den ene sa at det var greit «å tørke tårer og knytte skolisser» men ikke å bryte taushetsplikten (Hjelmervik 2010, s. 95). En annen tolk i samme studien sier at det er greit å hjelpe den døve eleven med matematikk eller andre oppgaver, en annen opplever at det er greit å lære eleven å spørre læreren om hjelp. Alle tolkene i hennes studie sier at samarbeid med skolens personale har stor betydning. Hjelmervik (2009 og 2010) viser til Urgård (1995) og en undersøkelse om skoletolking som Tolketjenesten i Sør- og Nord-Trøndelag gjennomførte i 1993. Her fant de at tolking i grunnskolen var krevende i forhold til rolleforståelse og at tolkens tid til forberedelse og samarbeid med lærer og elev var en viktig suksessfaktor. Hjelmervik viser også til en studie av Berge (2003) som viser at tolkens rolle som nøytral og usynlig ikke stemmer med den virkelige praksis. Berge foreslår begreper som «medkollega» eller «tokulturell mediator» om tolken (Berge 2003, her i Hjelmervik 2009, s. 92). Om tolken kan være «usynlig» eller nøytral når han tolker for barn er også noe vi i vår studie vil undersøke. Hjelmervik viser også til en tredje studie av Hansen (2005) som viser at tolkene *legger til*

mer enn det lærerne eller evt. en student sier, for å skape forståelse hos de døve studentene (Hansen 2005, her i Hjelmervik 2009). Disse innspillene fra Hjelmervik og andre kan være relevante for vårt fokus på hva som kan være annerledes med tolking for barn sammenlignet med tolking for voksne.

Tolkens budskap og tolken som deltaker i tolkingen

Wadensjö (1998) forstår tolking i en dialogisk interaksjonistisk ramme hvor tolkens oppgave blir en stadig sammenveving av tale som tekst og tale som samhandling (Skaaden 2013, s. 32). Wadensjö kaller den tolkede samtalen som en dans for tre. Det betyr at alle tre i samtalen, begge samtalepartnerne og tolken må være klar over hverandres roller og funksjoner. Når dansen er mellom tre blir det enda viktigere å ta hensyn til hverandre. Wadensjö påpeker tolkens rolle for koordinering av samtalen. Dette vil være spesielt viktig for tolking i ustrukturerte situasjoner som ofte forekommer i en barnehage. *Tale som tekst* inkluderer alt fra valg av ord og grammatiske enheter til prosodiske mønstre i uttalen (Wadensjö (1998, s. 22). *Tale som samhandling* tar høyde for at talen samtidig er et sosialt samspill i et situasjonsbestemt møte mellom ulike mennesker med ulike erfaringer, forventninger, syn og mål (Wadensjö 1998, s. 22-23).

Interaksjonsmodellen viser språkets tosidighet som både *symbolsystem* og som *kommunikasjonsmiddel* (Skaaden 2013, s. 92-97). Tolking handler ikke om å oversette «ord for ord» fra et språk til et annet. Tolken fanger opp et budskap som videreformidles så ekvivalent som mulig, både når det gjelder innhold og stil. Det er mange faktorer som påvirker tolkingen, det kan være trykk på enkelte ord, det kan være nonverbale signaler. Tolkens forforståelse kan også spille inn. Det er altså innholdet eller betydningen til det språklige uttrykket som er tolkens hovedfokus (Skaaden 2013, s. 81).

Synliggjøring av maktstrukturer i tolking

Samtalen mellom barnehagelærer og barn, med tolk til stede er en institusjonell samtale. Hvor samtalen foregår, hvem som deltar, hva man snakker om og hvorfor man snakker sammen, preger samtalens maktstruktur. Forhold knyttet til de sosiale dimensjonene nærhetsgrad, formalitetsgrad og sosial status bidrar til å forsterke maktbalansen i en institusjonell samtale (Skaaden 2013, s. 118). Om ikke å komme i veien skriver Skaaden (2013, s. 139) om tolkens fysiske plassering, at tolken skal være i «trekantens mest åpne hjørne», for å ha mulighet for å ha øyekontakt med begge parter. Helst skal alle tre ha mulighet for å ha øyekontakt med hverandre. Det er ikke uvanlig at tolkebruker henvender seg direkte til tolken, sier hun.

I samtaler hvor barn deltar må tolken ha ekstra oppmerksomhet mot *pronomenvalg* og egen koordinering sier Skaaden (2013). Hun viser til Hitching og Nilsen (2010, s.18) og sier at barn relativt tidlig synes å mestre turtaking i tolkede samtaler. Hvis tolken konsekvent bruker «tolken» om seg selv og «jeg» i utsagnene fra tolkebruker, vil misforståelser om hvem ytringen kommer fra vanligvis kunne forebygges i tolkede samtaler (Skaaden 2013, s. 152). Likevel peker hun med henvisning til Wadensjö (1998: 82-83) på at det, avhengig av barnets alder kan være tilfeller hvor regelen om å gjengi i direkte tale bør tillempes (Skaaden 2013, 147-148). Tolken som følger de yrkesetiske reglene utøver skjønn i anvendelsen av disse reglene i konkrete situasjoner (noe som også andre profesjonsutøvere gjør i forhold til egen profesjonsetikk). Tolken må samtidig anvende tolketekniske strategier for ikke å ta for stor plass og «komme i veien» i kommunikasjonen (Skaaden 2013).

Bruk av tolk når barnet har spesielle behov

Kommunikasjon mellom fagpersoner og minoritetsspråklige barn er ofte avhengig av tolking for at informasjon og flyt i samtalen skal flyte uten store vansker, frustrasjon, misforståelser eller feilvurderinger sier Egeberg (2007). Forvaltningslovens § 11 og § 17 pålegger i prinsippet offentlige tjenestemenn og fagpersoners gjennom deres *informasjons- og veiledningsplikt*, et ansvar som kan innebære bruk av tolk i samhandling med minoritetspersoner (UDI 2004). Tolk skal brukes når den ene parten ikke forstår norsk godt, men også når man er usikker på om misforståelser kan skje (Egeberg 2007). Det snakkes ofte flere språk i en familie. En må derfor passe på å klargjøre hvilket språk barnet som det skal tolkes for, snakker best. Om en familie offisielt bruker urdu, kan det hende at samtaler hjemme går på punjabi (Egeberg, 2007). Det er mange grunner til at familie, venner, søsken, barn osv. ikke skal brukes som tolk. Tolken skal sikre god og korrekt informasjon. Tolken skal være en upartisk og nøytral person og tolken har taushetsplikt.

Egeberg foreslår at fagpersonen ved behov har både *førsamtale* og *ettersamtale* med tolken. Han foreslår følgende innhold i en slik førsamtale, at det presiseres at tolken oversetter alt, at det avgjøres om det er tolken eller fagpersonen som informerer om tolkens rolle, at det avgjøres hvem av dem som forklarer strukturen, hensikten med og innholdet i samtalen, samt hvilke tema som skal tas opp. Han sier også at det kan være aktuelt at fagpersonen informerer om spesielle forhold ved barnet eller saken gjøre det lettere for tolken å tolke på en presis måte. Tolken vil også kunne komme med spesielle språklige avklaringer før samtalen (Egeberg 2007, s. 39). Egeberg fremholder imidlertid at for mye informasjonsdeling mellom fagpersonen og tolken vil kunne påvirke deres forståelse av barnet, så det er viktig at den informasjonen som deles her er faglig og etisk vurdert, både av tolken og av fagpersonen. Han skriver spesielt om bruk av tolk ved testing, i denne sammenhengen nevner han også ettersamtaler mellom fagperson og tolk som viktig. Han peker på at mulige språklige misforståelser og andre ting man kan være

usikker på kan oppklares. Han sier også at tolken kan gi en vurdering av barnets språkkompetanse, men at det i så fall helt og holdent vil være fagpersonenes ansvar og ikke tolkens (Egeberg, 2007, s. 41-42). Nilsen (2015) peker på at barn bør få velge hvilket språk de skal snakke, om de skal snakke gjennom en tolk, eller om de skal snakke norsk. Dette gjelder spesielt i situasjoner som kan være vanskelige for barnet. Barnet kan også snakke norsk, men få hjelp av tolken til vanskelige ord, sier hun. Barn som er nye i barnehagen og som ikke deler språk med noen andre i barnehagen vil kunne være i vanskelige situasjoner.



Kapittel 5

Retningslinjer for tolkefaglighet

Formelle retningslinjer for bruk av tolk i offentlig sektor

Tolkeportalen.no er et nettsted for informasjon til tolkebrukere. Offentlige fagpersoner må selv vite når de trenger tolk for å gjøre de oppgavene de har ansvar for. Det er det offentliges ansvar å sørge for at det er tolk til stede når dette er nødvendig for at fagpersonen skal kunne utføre jobben sin og den minoritetsspråklige skal få ivarett sine rettigheter. Hvordan den enkelte kommune, statlig eller fylkeskommunal instans, institusjon osv. innretter seg for å ivareta denne plikten varierer. Det er viktig at hver enkelt fagperson blir seg sitt ansvar bevisst og krever at det finnes kvalifiserte tolker tilgjengelig. I saker hvor det er en språkbarriere, er tolking nødvendig for at offentlige tjenesteytere skal kunne informere, veilede og høre partene i en sak. Bruk av tolk skal være en integrert del av tjenesteytingen. Ledelsen i den enkelte virksomhet har ansvar for blant annet kvalitetssikring av tolketjenester. Tjenesteyteren har ansvar for å avgjøre om tolking er nødvendig for å yte en faglig forsvarlig tjeneste. Tolk har plikt til å følge yrkesetiske retningslinjer for tolker:

- § 1. Tolken skal ikke påta seg oppdrag uten å ha de nødvendige kvalifikasjoner
- § 2. Tolken skal ikke påta seg oppdrag hvor han/hun er inhabil.
- § 3. Tolken skal være upartisk og ikke tillate at egne holdninger eller meninger påvirker arbeidet.
- § 4. Tolken skal tolke innholdet i alt som sies, intet fortie, intet tillegge, intet endre.
- § 5. Tolken har taushetsplikt.

•§ 6. Tolken må ikke i vinnings eller annen hensikt misbruke informasjon som han/hun har fått kjennskap til gjennom tolking.

•§ 7. Tolken skal ikke utføre andre oppgaver enn å tolke under tolkeoppdraget.

•§ 8. Tolken skal si fra når tolking ikke kan skje på en forsvarlig måte.

•§ 9. En statsautorisert tolk som utfører skriftlige oversettelser har ikke adgang til å bruke betegnelsen i forbindelse med bekreftelse av riktigheten av en oversettelse av et dokument.

(Tolkeportalen, 2016)

Tolking er en profesjonsutøvelse med krav til kvalifikasjoner. Tolk med dokumenterte kvalifikasjoner fra tolkeutdanning og/eller statsautorisasjonen bør alltid foretrekkes. Familie, medfølgende eller andre tilfeldige personer skal som hovedregel ikke opptre som tolk i tjenestemottakers møte med det offentlige, med mindre en nødssituasjon krever det. Barn skal ikke brukes som tolk. Tolken skal utføre sitt verv samvittighetsfullt og i samsvar med Retningslinjer for god tolkeskikk. Tjenesteyteren har ansvar for å tilrettelegge for forsvarlige arbeidsforhold for det oppdrag tolken utfører. Utgiftene til tolking dekkes stort sett av det offentlige (Tolkeportalen, 2016), med noen unntak for eksempel private spesialister og krisesenter.

Utfordringer ved tolking for barn

Tolkeportalen henviser til Integrerings- og mangfoldsdirektoratets veiledningshefte Å samtale via tolk (IMDi 2011). «Når to parter skal kommunisere med hverandre, men mangler et felles språk, er tolken et nødvendig mellomledd. Målet er at den tolkede samtalen skal være så lik en vanlig samtale som mulig» (Tolkeportalen.no 2016, UDI 2004). Tolking kan ofte bli utført av tospråklige medarbeidere (for eksempel morsmålsassistenter). Dette kan være en uheldig løsning. Tolking krever et upartisk ståsted, og tospråklige medarbeidere brukt som tolk, kan lett føre til rolleforvirring. Både tolkebruker og den

minoritetsspråklige selv har ansvaret for hva de lar komme til uttrykk (UDI 2003). I den tolkede samtalen mellom barnehagelærer og et minoritetsspråklig barn, ligger dette ansvaret hos barnehagelærer, på samme måte som det gjør i en samtale der de to behersker samme språk. Tolken kan hindre samtalen ved å prioritere informasjon, forenkle eller forfine språket, gi utfyllende forklaringer, svare på spørsmål fra partene eller bare late som om han forstår eller oversetter korrekt (UDI 2003). De to andre i denne samtalen vil ha små muligheter til å kontrollere slike feil fra tolkens side. Hvis det er for vanskelig eller ukjent innhold i budskapet vil det kanskje være vanskelig for barnet å forstå det, det kan også være for mye innhold på en gang. Det kan også være psykologiske hindringer som gjør kommunikasjonen ekstra vanskelig. Det må skapes gjensidig tillit mellom tolk, fagperson og barn. Tolken har taushetsplikt, men denne kan det kanskje være vanskelig å forklare for et lite barn. Tolkens «absolutte» taushetsplikt er en ekstra grunn til at han ikke skal ta på seg andre oppgaver, fordi andre oppgaver vil kunne svekke tolkebrukers tillit til tolken (UDI 2003, s. 10).

For barnehagelæreren som bruker tolk betyr dette at hun har ansvar for alt hun lar komme til uttrykk under samtalen. Tolken har ikke ansvar for at opplysninger er riktige eller sannferdige. Tolken har plikt til si fra når han/hun er inhabil. Den tolkede samtalen skal være mest mulig lik en vanlig samtale, og det er viktig at man henvender seg direkte til hverandre, så oversetter tolken. Ansiktsuttrykk og kroppsspråk som normalt støtter opp om ordene i en vanlig samtale, vil ha en redusert effekt i en tolket samtale. Enkelte gester kan dessuten ha ulikt innhold i forskjellige språkkulturer (f.eks. kan å nikke som i norsk betyr «ja», andre steder bety «nei»). Å tolke er hardt arbeid. Tolken må konsentrere seg fullt om tolkingen, og kan ikke utføre tilleggsoppgaver ved siden av det språklige.

UDI (2003) viser til følgende retningslinjer som tolken bør orientere om før en sekvens med tolking:

- Tolken vil tolke det som kommer til uttrykk og ikke utelate, legge til eller endre noe av innholdet.

- Tolken skal være upartisk i samtalen og kan ikke bidra med egne meninger eller råd.
- De som det tolkes for, har selv ansvar for samtaleinnhold og gangen i samtalen.
- De som det tolkes for, skal derfor henvende seg direkte til hverandre og ikke til tolken. Dvs.: ikke si «spør ham om han vil...», men spør direkte: «vil du?», og tolken oversetter dette.
- Hvis tolken ikke oppfatter eller forstår noe av det du sier, vil tolken be deg gjenta eller forklare og så oversette din forklaring.
- Tolken er underlagt streng taushetsplikt, og har ikke lov til å snakke med noen om det han/hun får vite. Samtalen mellom dere blir derfor å betrakte som fortrolig.
- Tolkens notater blir makulert i samtale-partenes påsyn.
- Tolken omtaler seg selv som «tolken».

(UDI 2003, s. 11)

Tolken skal informere disse reglene direkte for begge parter på dere respektive språk. Men det er ikke meningen at tolkene skal lese disse retningslinjene opp direkte, de må tilpasses den enkelte situasjon og personer, og da på begge språk. Noen av disse momentene vil kunne forklares for et barn, men ord som *upartisk*, *ansvar*, *taushetsplikt*, *fortrolig*, *makulert*, må forklares barnet tilpasset alder og kunnskapsnivå. Dette heftet (UDI, 2003) sier ingen ting om tolking spesielt for barn, men omhandler kommunikasjon via tolk prinsipielt for alle aldersgrupper. Barn nevnes kun i forhold til at de ikke må brukes som tolk. Det skinner likevel tydelig igjennom i teksten at det i all hovedsak tenkes på eldre barn eller voksne, og ikke små barn eller tolking mellom små barn, i dette temaheftet. Det samme gjelder veiledningsheftet fra IMDI (2011).

Kapittel 6

Barnehagefaglige perspektiver

Denne studien er lagt til arenaen barnehage. Vi har undersøkt hvilke statlige føringer som er lagt for bruk av tolk til minoritetsspråklige barn i barnehagens styringsdokumenter, hvordan det i disse dokumentene anbefales at barnehagene skal arbeide med språkstøtte og kommunikasjon med minoritetsspråklige barn og foreldre. Og hvilke retningslinjer som skal gjelde for barnehagenes arbeid med barns rett til å ytre seg, medvirke og kommunisere når de ikke behersker norsk tilfredsstillende. Videre vil vi beskrive hvordan oppstartsperioder ofte arter seg i barnehager, hvordan disse kan tilrettelegges for minoritetsspråklige barn og familier, og barnehagens pedagogiske ansvar i dette. Det blir kort redegjort for barns tospråklige utvikling, hvilke utfordringer barnet og barnehagen kan møte og hvordan man kan arbeide konkret med å innfri de krav som barnehagens rammeplan og andre styringsdokumenter stiller. Vi presenterer også teoretiske overbygninger for å kunne analysere betydningen av evne til verbalspråklig kommunikasjon og utfordringer ved oppstart i barnehage.

Språktolkning for barn i barnehagen

I den nye Stortingsmelding 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*, nevnes ikke bruk av språktolk til barn i det hele tatt. Det som fokuseres er bruk av tolk til foreldre, og det vektlegges sterkt, særlig ved oppstart, men også ved den gjensidige informasjonsutvekslingen daglig ved henting og bringing av barnet, og ved foreldresamtaler og foreldremøter i løpet av året (Meld. St. 19: 2015-2016, s.37, 49-53). Når det gjelder statlige føringer for hørselshemmede barn i barnehagen står det i denne stortingsmeldingen at barnehagen må ha en særlig oppmerksomhet om hørselshemmede barn og legge til rette for tospråklig praksis (tegnspråk og norsk) (s. 49). Når det gjelder barn med minoritetsspråklig bakgrunn er meldingen entydig på at det er *språkstøtte i utviklingen av norsk språk* som er både det mest viktige,

det mest økonomiske og det mest effektive tiltaket en kan drive med i barnehagene (s.49-53). Å lære norsk vurderes som et viktig og nødvendig skoleforberedende tiltak, og selv om det pekes på at morsmålet er viktig for både identitetsutvikling og for læring av norsk som andrespråk (s. 50), så legges det føringer, gjennom Kunnskapsdepartementets tilskudd øremerket til bedring av språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, for at statstilskuddet brukes til norske språkpedagoger som underviser barna i norsk, framfor ansettelse av tospråklige assistenter (s.51).

I NOU 2014:8 *Tolking i offentlig sektor – et spørsmål om rettsikkerhet og likeverd* er tolking i barnehagen nevnt. Men her er også hovedfokuset på tolking for foreldre. Det nevnes meget kort at det i Bærum Kommune brukes tolk til barn på avdelingen, til barnesamtaler om trivsel, glede ol. (NOU 2014:8, s. 64). Linken som dette henvises til kan ikke følges, vi har derfor ikke funnet mer om dette. I denne offentlige utredningen nevnes ikke bruk av tolk til barn i barnehage ut over dette. Men tolk til barn i andre sammenhenger, som for eksempel sykehus, rettsvesen og barnevern, samt det å ikke bruke barn som tolk, belyses grundig. Vi kjenner til noen eksempler på at det benyttes tolk til barn ved oppstart i barnehage, men disse eksemplene er udokumenterte (Meldal Kommune, Trondheim Kommune, Stavanger Kommune, Verdal Kommune).

At tolk kan benyttes til små barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen er ikke løftet fram i offentlige styringsdokumenter som er viktige for barnehagen. Det er tospråklige assistenter/ fagpersoner som er svaret på det minoritetsspråklige barn trenger av språkstøtte i den tiden de ikke kan gjøre seg godt nok forstått på norsk (KD 2011, Udir 2013a og Gjervan, red. 2006).

Trondheim kommune deltok i de nasjonale prosjektene «Språkløftet» og «Utviklingsprosjektet» i perioden 2007-2012. Prosjektene ble satt i gang av Utdanningsdirektoratet i 2007 og videreført av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) (Trondheim Kommune 2013). I disse prosjektene handlet det hovedsakelig om utvikling av norsk språk, noe som NAFO har vært en drivkraft for på nasjonalt plan i tråd

med politiske målsettinger. På NAFO`s hjemmesider finner vi følgende tips til hvordan barnehagene kan ta i mot og ivareta barn med flyktningebakgrunn ved oppstart: Sørge for en god oppstart for både barnet og familien, Ha en oppstartsamtale med tolk med foresatte, ha rutiner for oppstart for nyankomne flyktninger og barn av asylsøkere, bruke god tid til å skape trygge rammer for barnet og familien. Sørge for at nyankomne barn får egnet språklig støtte til å kunne gjøre seg noe forstått, f.eks. gjennom bilder og konkrete (NAFO 2015). Heller ikke her nevnes bruk av tolk til barna som et alternativ.

For barnehagen og barnehagelæreren er *veilednings- og informasjonsplikten* offentlig ansatte/ barnehagen har, tydelig uttrykt i forhold til foreldre (Glaser 2013, KD 2011) grunnet deres rettigheter som foreldre. Denne plikten er ikke tydeliggjort på samme måte overfor barna. Det kan virke som om det er meningen at veiledning- og informasjon er tenkt å skulle gå fra barnehagelærer til barna via foreldrene. Etter Barneloven (1981, § 30) er foreldre pålagt et foreldreansvar. De har både et omsorgsansvar overfor barnet sitt, og de har en bestemmelsesrett på vegne av barnet (Olsen 2006, s.93). Men Barneloven (1981) pålegger foreldre å ta barna med på råd «om personlege tilhøve» (§ 31). Ansvaret for å kommunisere med sine barn ligger derfor på foreldre, og de må videreformidle informasjon barnehagelærer gir til dem, videre til barnet sitt. Barne**h**ageloven (2008) løfter fram barns *rett til medvirkning*. Alle barn har rett til medvirkning og i denne ligger barnets rett til å gi uttrykk for sitt syn på, og jevnlig få mulighet til, aktiv deltakelse i og vurdering av barnehagens virksomhet (Barne**h**ageloven 2008, § 3). Ikke minst ser vi barn rettigheter uttrykt i Barnekonvensjonens § 12,13 og 30. For at denne retten skal innfris må nødvendigvis barnet bli informert og kunne ytre seg, også om dagligdagse saker knyttet til barnehagens hverdagsliv. Slik informasjon kan ikke alltid gå gjennom foreldre. Foreldre har, gjennom å si ja til barnehageplass, avgitt en del av sin bestemmelsesrett til barnehagen (Olsen 2006, s.93). Fagpersoners eller tjenesteyteres kommunikasjonsansvar er i tillegg bestemt av særlover som regulerer den enkelte tjeneste, eksempelvis pasientrettighetsloven i helsevesenet, domstolloven, straffeloven og utlendingsloven, men dette vil heller ikke direkte omfatte barnehagelæreren

ansvar. Lovverket skal sikre tilgang til faglig forsvarlige tjenester for brukere av offentlige tjenester. Brukernes rettigheter er også definert av internasjonale konvensjoner som Norge har undertegnet, slik som Den europeiske Menneskerettighetserklæringen. Derfor kan det synes underlig at bruk av tolk til minoritetsspråklige barn i barnehage omtrent ikke nevnes i offentlige styringsdokumenter, eller faglitteratur som angår minoritetsspråklige barns hverdagsliv i barnehagen. Bruk av tolk til døve eller hørselshemmede barn, eller minoritetsspråklige *foreldre* er derimot grundig poengtert.

Oppstartsperioden for nye barn i barnehagen

I dagens Norge, med full barnehagedekning for barn i alderen 0-6 år, begynner de fleste barn i barnehagen ved ettårsalder. Noen barn med minoritetsspråklig bakgrunn som kommer til landet som barn av arbeidsmigranter eller flyktninger begynner senere (Egge-Hoveid 2014). Trondheim Kommune utviklet i 2012 en veileder for oppstart i barnehage for sped- og småbarn (7 måneder – 3 år). Familier og barn med minoritetsspråklig barn nevnes ikke spesielt i denne veilederen med unntak av et skjema som er spesielt for dem: «Spørsmål til foreldre/ foresatte med annet morsmål enn norsk». I spørsmålene her etterspørres informasjon som barnehagen trenger om spesielle forhold ved dette barnet og familien og det anbefales bruk av tolk (for foreldrene) om nødvendig. I den øvrige veilederen innbefattes minoritetsbarn/ familier i generelle råd – veiledende kommentarer som gjeldende for alle barn/ familier. Veilederen fokuserer i størst grad foreldresamarbeidet i tilvenningsperioden og sier mindre om hvordan det skal eller kan arbeides spesielt med barna, og ikke noe spesifikt om hvordan barn som ikke kan norsk bør møtes (Trondheim Kommune, 2012).

I og med at barn i dagens Norge begynner i barnehage ved ettårsalder er slike oppstartprogram særlig tilpasset ettåringer. Men barnehagene har lange tradisjoner fra tidligere av med oppstart også for eldre barn. Disse tradisjonene mener vi i stor grad er såkalt taus kunnskap og rutiner som overføres gjennom praksis, og som er lite skriftliggjort. Et oppstartprogram i barnehager handler vanligvis om 1-5 dager hvor foreldre er med. Mange barnehager bruker primærkontakter (Lind 1990), noe som innebærer at foreldre og barn, særlig i den første tiden får en voksen å forholde seg til spesielt. Dette programmet var først utviklet for barn med særlige tilknytningsvansker, men er etter hvert funnet adekvat for alle/ mange barn. Det er dermed vanlig at foreldre forlater barnet etter en ukes tid og at barnet fra da av er i barnehagen mange timer hver dag. Dersom barnet er alene om sitt morsmål, og ennå ikke har lært norsk, vil det sannsynligvis være store utfordringer knyttet til kommunikasjon med andre barn og voksne. Det vil være vanskelig å trøste barnet, forklare barnet sammenhenger, løse konflikter osv. Selv om ikke all kommunikasjon i barnehagen er avhengig av det verbale, er det nærliggende at en slik periode vil være en stor utfordring for et lite barn som ikke deler språk med andre. Sang, musikk, kroppslig lek og mye annet som foregår i barnehagen vil være noe mange barn finner seg til rette i, men i begynnelsen vil det først og fremst handle om å kjenne seg trygg og det vil kanskje ikke være så lett dersom det er mye i barnehagens hverdagsliv man ikke forstår?

I en oppstartsperiode vil det være vanlig at det blir gitt mye informasjon til foreldre og barn. Barnehagene kan ofte ha bilder, oversatte informasjonsbrosjyrer og andre hjelpemidler for å informere (foreldre) om praktiske regler, rutiner og opplegg. Både foreldre og barn vil dessuten forstå mye ved at saker forklares knyttet til kontekst. Likevel vil nok både foreldre og barn oppleve at det er mye de ikke forstår. Dette vil kunne være en krevende prosess og stressende tilværelse for små barn. Mens de strever kan de lære om seg selv at de er en som ikke forstår det de andre forstår, de kan lære at de ikke duger, at de er en som gråter mye, at de ikke får leke med andre osv., slik læring om seg selv kan barn bære med seg lenge (Lindahl 1999). Derfor er det som skjer de første månedene i en ny virkelighet betydningsfullt.

Drugli (2010) gir et eksempel på god oppstart ved bruk av primærkontakt, hvor primærkontakten ikke bare skal trygge barnet, men også sørge for en god etablering av seg selv som en viktig person, både for foreldrene og barnet. Etter hvert skal primærkontakten bli barnets trygge base i barnehagen, og barnet kan i eget tempo knytte seg til andre barn og voksne. Hun peker videre på hvor viktig det er for små barn, som ennå ikke har utviklet verbalspråk, at de voksne på barnehagen lærer barnets ulike måter å uttrykke seg på. Drugli (2010) skriver dette om *alle* små barn, ikke spesielt om barn med annen språk – og kulturbakgrunn enn den norske. Vi må derfor kunne anta at oppstartsfasen i barnehagen vil være enda mer utfordrende for et barn som har en flerkulturell bakgrunn, eller har traumatiserte familiemedlemmer. Hun sier at det er viktig å ta «bli kjent»-fasen på alvor, møte barnet der det er i følelsene sine, legge vekt på trygghetsskapende rutiner og forutsigbarhet, nærhet og omsorg.

Barns første – og andrespråkutvikling i barnehagen

Barnehagen kan være en unik arena for *integrering og språkopplæring*, dersom voksne i barnehagen har kompetanse på området, tar ansvar for arbeidet og har tid og ressurser til det. Men barnehagens ansatte er i en utfordrende situasjon når de ikke behersker barns språk. Enda mer utfordrende er det nok for *barn* å være i et miljø hvor de ikke forstår hva som sies og hvor de ikke kan gjøre seg forstått. Når det gjelder tilegnelse av andrespråk mener Valvatne (1995) og Høigård (1999) at det er en *myte* at barn lærer andrespråk raskt. Å lære å snakke et språk flytende og aksentfritt om konkrete hverdags ting i ansikt-til-ansikt-situasjoner kan ta ca. 10 år for et barn i 5-årsalderen, men å kunne bruke dette språket som tankeredit vil ta mye lengre tid, ca. 5 år til, sier Høigård (1999, s. 220 – 221). Større barn og voksne lærer dette lettere enn små barn. Men yngre barn *har det lettere*, fordi kravene til deres språkbruk er enklere, et eldre barn (eller en voksen) må kunne mye mer for å fungere i sitt miljø, sier Valvatne (1995) og Høigård (1999). Valvatne (1995) mener at det er viktig med støtte til morsmålet fordi barn kan miste morsmålet

sitt. Morsmålet er viktig for kontakten med foreldrene, familien, slektninger, landet barnet kommer fra og foreldrenes oppdragerolle kan bli svekket. Den viktigste grunnen til å styrke morsmålet er fordi det er basis for et godt andrespråk. Det er heller ikke nok å snakke flytende norsk. Hvor stort og hva slags ordforråd du har, hvor god innholdsforståelse du har, evne til å forstå det vesentlige i en språklig framstilling og evnen til selv å kunne skape god, språklig sammenheng er avgjørende, sier Valvatne. I barnehagen kan mye av det som foregår gå over hodet på barna derfor trengs det en voksen som kan bistå barna med å tilrettelegge og oversette.

Barn lærer å bli tospråklige på to prinsipielt ulike måter, simultan eller suksessiv tospråklig utvikling. De kan lære morsmål (førstespråk) og andrespråk parallelt; altså simultant. Dersom barnet møter andrespråket senere, er språkutviklingen suksessiv (trinnsvis). Da ligger førstespråkutviklingen litt foran andrespråkutviklingen (Høigård 2009). Begge språkene utvikles og de støtter hverandre. Førstespråket er det sterkeste språket og vil støtte andrespråket. Barnet kan overføre det de kan på det ene språket over på det andre (Høigård 2009). Men et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språkutviklingen (KD 2011). Barn mister muligheter i sin språkutvikling dersom de ikke får nok støtte til utvikling av morsmålet. Hjemmene vil kunne gi barna ulik støtte til dette. Fortellestunder, høytlesning og samtaler på morsmålet i barnehage vil kunne bety mye for begrepsutvikling og for morsmålet status i barnehagen. Staten gav tidligere øremerkede midler til tospråklig assistent i barnehagen (Udir. 2013b). Dette ble ikke avviklet i 2006, men midlene ble ikke lenger automatisk utløst ved et visst antall barn fra en språkgruppe i barnehagen. Man må nå søke hvert år om midler til språkstøttetiltak. Målet for språkstøtten er ikke nødvendigvis utvikling av tospråklighet lenger, men god utvikling i *norsk* språk (meld. St. 19). Morsmålet regnes fortsatt som viktig som et middel til utvikling og læring av norsk.

Tilskuddsordninger

I barnehagen har andelen minoritetsspråklige barn økt fra 6,7 prosent i 2006 til 14,4 prosent i 2014. Barnehagen kan støtte minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling for å bidra til et godt grunnlag før skolestart og dermed bedre integrering på sikt. (Meld. St. 19, 2015-2016, s. 15). I Stortingsmelding 19 pekes det på at mange barn mangler tilstrekkelig norskspråklig kompetanse når de begynner på skolen og at barn med behov for særskilt støtte og tilrettelegging ikke får et tilpasset tilbud i tide. Utvikling av barnas norskspråklige kompetanse har vært og er fortsatt sterkt vektlagt av myndighetene. Før 2004 ble statlige midler til morsmålsassistent utløst ved et visst antall minoritetsspråklige barn innen samme språkgruppe. Denne ordningen ble avløst av *Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* i 2004. Dette tilskuddet kunne brukes til ulike former for språkstøttetiltak, tilpasset barns behov. Kommunene får tildeling på bakgrunn av antall minoritetsspråklige barn i kommunen. Tilskuddsordningen ble evaluert av Rambøll (2014). Når det gjelder hvilke tiltak kommunen støttet gikk den største andelen av midler til språkstimulering på norsk, deretter til innkjøp av materiell og tospråklig assistanse. Kommunene prioriterte tiltak i barnehagene da de ble ansett å ha mest direkte effekt på barnas språkforståelse. Det var lite fokus på måling av resultater av språkstimuleringsinnsatsen, noe som gjorde det vanskelig å si noe om hva den i realiteten fører til. Rambøll anbefaler at det fortsatt satses på å øke kompetansen på dette feltet og at NAFO`s innsats blir sterkt verdsatt. Tilskuddsordningen skal legges om gjennom å tydeliggjøre formålet og endre fordelingen av tilskuddet. (Meld. St. 19, 2015-2016, s. 11), men foreløpig (til 2017) gjelder beskrivelsen av tiltaket fra Rundskriv F-01-11: Statstilskudd på barnehageområdet. Betydningen av tospråklig assistanse for styrking av flerspråklige barns norskspråklige kompetanse er på oppdrag fra NAFO undersøkt (Bratland, Giæver, Syed og Sandvik 2012). Konklusjonen på denne undersøkelsen er at tospråklige assistenters tilstedeværelse hadde stor betydning for at barna brukte det norske språket i dialog med andre.

Barnehagens ansvar for barns rett til ytring, medvirkning og kommunikasjon

Barnehagen er en *pedagogisk* virksomhet. Barnehagens styrer og barnehagelæreren i stillingen som pedagogisk leder har hovedansvaret for at barnehageloven og rammeplanens krav om at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet innfris. Barnehagens didaktiske arbeid er styrer og pedagogisk leder ansvarlig for. Dette arbeidet spenner fra å arbeide didaktisk med små enkle pedagogiske opplegg, som måltider og samlingsstunder, til didaktisk arbeid med årsplaner og månedplaner for institusjonens gjennomgripende helhetlige virksomhet. Dette kan for eksempel handle om Barnekonvensjonens krav om å innfri barns grunnleggende rettigheter til å kunne kommunisere med andre. Målene for den pedagogiske virksomheten barnehage er uttrykt gjennom styringsdokumentene Lov om barnehager (2008) og Forskrift for Rammeplan for barnehagen (KD 2011). Vi har valgt et didaktisk fokus i dette prosjektet for å kunne konkretisere og illustrere hvilke oppgaver og hvilket ansvar som hviler på barnehagelæreren når det gjelder tilrettelegging for bruk av tolk i barnehagen. Begrepene undervisning og læring knyttet til barnehage er ofte forstått i meget vid betydning. For eksempel sammenlignet med skole, legges det i barnehagene oftest vekt på læring i naturlige situasjoner og gjennom lek.

I rammeplan for barnehagen sies det at barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor. Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk (KD 2011 s.18). For å kunne følge opp dette kravet for barn som ikke snakker godt norsk må de voksne i barnehagen arbeide spesielt med kommunikasjon og tilrettelegging av situasjoner hvor barna kan delta. For ikke å undervurdere barna med for enkle spørsmål og undringer, men å møte dem på deres intellektuelle nivå vil det kunne argumenteres for at også en del av denne kommunikasjonen bør foregå på det språket som barnet behersker best. Når *det* er morsmålet, vil bruk av tolk være nødvendig. Rammeplanen vektlegger at det avsettes tid og rom til barns medvirkning, for at også barn som ikke deler språk med majoriteten skal få medvirke kan

det være nødvendig med verbalspråklig støtte for både det aktuelle barnet og de andre barna og de voksne, altså kommunikasjon via tolk. Samtaler med barn med ulik språk og kulturbakgrunn skal være likeverdige:

«Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen... Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål... Å ta barns medvirkning på alvor forutsetter god kommunikasjon mellom barna og personalet...» (KD 2011, s.17-18).

Bruk av tolk til barn vil kunne være et ledd i å utvikle barnehagen som en kulturelt og språklig sett mangfoldig arena, som skal speile storsamfunnet, utvikle barna til demokratiske samfunnsmedlemmer og utvikle gjensidig respekt. Det er utfordrende for barn som begynner i barnehagen uten å dele språk med resten av ansatte og barn, disse utfordringene kan komme i tillegg til andre utfordringer barnet kan ha med seg i forbindelse med flytting eller flukt. Basis for integrering, sosial deltakelse, lek og læring er trygghet og tilknytning. Å dele språk er sentralt for utvikling av trygghet og tilknytning, og for ivaretagelse og utvikling av identitet. Men å dele språk er også viktig for å kunne delta i sosiale fellesskap (for eksempel mellom barn) her og nå, altså for å kunne finne seg til rette og trives fra første dag i barnehagen (Kulset 2015). Det tar tid å lære et nytt språk, men denne prosessen kan støttes ved at barnet forstår hva som foregår, og ikke bruker kreftene sine på å være utrygg. I Rammeplan for barnehagen står det at de barna som har et annet morsmål enn norsk i barnehagen må bli forstått og få uttrykke seg, de skal få bruke sitt morsmål og det skal arbeides aktivt med å fremme deres norskspråklige kompetanse (KD 2011, s. 35). Her mener vi det mangler noe om hva som skal gjøres for barna, *mens* de lærer seg norsk. De første ukene/ månedene uten språkstøtte kan være meget utfordrende og prege barna i lang tid.

Minoritetsbarns utfordringer ved oppstart og i samspill, lek og læring

Oppstart i barnehage kan forstås som en *overgang* i antropologisk forståelse. Det vil være en overgang fra en tilværelse sammen med foreldre, hjemme og til oppstart i barnehage. Gruppen barn som fokuseres i denne studien, kan i tillegg ha opplevd flytting og flukt. Dette kan utgjøre psykiske og sosiale utfordringer. En overgang er forbundet med utfordringer og barnet kan sees som et individ knyttet til et ressursssystem (Hendry og Kloep 2003). Alle overganger representerer noe nytt med større eller mindre utfordringer som barnet må mestre. I møtet med utfordringene vil barnet ha et sett med *ressurser* når disse utfordringene skal løses. I dette systemet finnes både individuelle, personlige ressurser, men også nettverkets ressurser tas med. Det betyr at barnets sosiale og personlige ressurser er viktige, men også foreldrenes, nettverkets og barnets kulturelle ressurser kan regnes med. Kulturell tilhørighet og språk er en del av barnets ressurser. Når barnet befinner seg et sted (for eksempel i barnehagen) hvor disse ressursene ikke er gyldige, vil barnet møte ekstra store utfordringer, og vil kunne ha vanskeligere for å oppnå mestring.

Bourdieu (1995) er opptatt av de *posisjonene* mennesket har i ulike felt. Hans begrep *habitus* uttrykker en kroppsliggjøring av våre disposisjoner som kommer til uttrykk i vaner og daglig atferd. Å beherske et felt betyr å kjenne til og forstå kulturen i feltet. Det vil handle om å kjenne igjen og bli gjenkjent av aktørene i feltet - og på dette grunnlag være i stand til å utarbeide strategier for vedlikehold eller heving av egen posisjon i feltet. Feltet kan være barnehagen – hvor barn kjemper for status og rang – og skaffer seg posisjoner. Barns handlinger og aktiviteter spiller en rolle for deres opplevelse av mestring. Deltakelse i lek er en forutsetning for at barn skal lære regler for lek og samspill. Minoritetsbarn kan erverve seg denne kompetansen gjennom aktiv deltakelse i feltet og utvikling av to-språklighet. Språk er en viktig del av habitus. Det vil som regel være krevende å lære seg to språk og holde styr på reglene i to ulike kulturelle sammenhenger. Å ha *kulturell kapital* er å vite hvordan en snakker, hva en snakker om og hvordan en ter seg, kunne de riktige kodene og vite hvor og hvordan en kan

hente gevinst. *Sosial kapital* er knyttet til menneskets evne til å fungere sammen med andre. Det kan innebære å kunne skaffe seg venner som har innflytelse i et felt en ønsker innpass i. Minoritetsbarn kan stille svakt med tanke på kulturell kapital, men pedagoger kan arbeide målbevisst for å styrke barns sosiale kapital (Kibsgaard 1995,1996). Minoritetsbarn kan være mer sårbare for tap av gjensidighet enn majoritetsbarn pga. språk og kulturelle koder. De kan dermed oppleve seg selv som mindreverdige. Vennskap er en gjensidighetskontrakt mellom likeverdige (Frønes 1995). Turtaking vil si å bli gitt mulighet til å ta initiativ og påvirke, samtidig som man lærer å lytte og bygge sine ideer på andres utspill. Barn fra språklige minoriteter er overrepresentert i det spesialpedagogiske apparat (Befring, Hasle og Hauge 1993). Språkvansker vil ofte kunne være årsaker til dette. Læring av språk vil være avhengig av barnets totale trivsel. Avvisning virker negativt på barns oppfatning av seg selv som verdifulle, men vennskap vil kunne være med på å bekrefte en positiv selvoppfatning (Kibsgaard 1995,1996).

Også her kan fagkunnskap om hørselshemmede barns vilkår i barnehagen bidra til vår studie. Barn med hørselshemming har rett til å møte og lære *begge* sine språk i barnehagen. Hjelmervik (2014) legger vekt på at barna skal være aktive deltakere, hun peker på viktige elementer for tilretteleggelse i barnehagene, lyd og lysforhold må tilpasses og barnegruppene må ikke være for store. Det er tradisjoner for visuell tilpasning av det fysiske miljøet i barnehagen, og bruk av bildemateriell i kommunikasjonen. Videre peker hun på hvordan en kan bruke gester og kroppslig kommunikasjon, samt tekniske hjelpemidler aktivt i kommunikasjon og språkstimulering. Dette legges det også vekt på dette i det pedagogiske arbeidet med minoritetsspråklige barn (se for eksempel Gjervan 2006, Kibsgaard & Husby 2014), men det er mye i fagfeltet om hørselshemmede som er overførbart til språktolkning og vår studie.

Kapittel 7

Psykologiske perspektiver

Tilknytningsteori og utviklingsfremmende samspill når en ikke deler verbalspråk

I tilvenningsfasene for barn i barnehagen er tilknytningsteori en sentral forståelsesramme som gir anvisninger til hvordan denne perioden kan og bør legges opp. Denne teoretiske rammen vil også være nyttig for tolken som arbeider med barn i denne fasen. Tilknytningsteori som er relevant for vårt prosjekt er godt beskrevet i flere fagbøker på norsk i de senere år (bl.a. Abrahamsen, 2015, Broberg, Hagström og Broberg, 2014, Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2013 og Drugli, 2010).

Tilknytningsteori representerer et syn på mennesket som innebærer at vår psykiske utvikling blir skapt, kommer til uttrykk og endres innenfor rammen av menneskelig kontakt. Teorien sier noe om hva mennesker trenger for å kunne utforske og vokse på en sunn måte med sine evner og anlegg. Den sier noe om hva som må være tilstede for at vi skal kunne få sunne liv både i det mellommenneskelige og i det miljøet vi møter. Det relasjonelle spillet mellom barn og voksne blir således helt sentralt. Abrahamsen (2015) viser til at fra spedbarnsforskningen, fra ulike skoleretninger (som bl.a Winnicott, Stern, Fonagy og Trevarthen), pekes det på tre helt sentrale samspillsfenomen som må være virksomme for at spillet mellom de yngste barna og omsorgspersonene skal være godt nok. Dette er den voksnes evne til å *dele fokus, følelser og intensjon*. Dette er helt avgjørende for et godt og utviklingsfremmende samspill. Det betinger en delt oppmerksomhet mellom dem slik at barnet og den voksne får en gjensidig opplevelse av hverandres intensjoner og gjensvar. De må kunne lese hverandre og de må kunne speile hverandre. Den voksne gir gjennom ord og mimikk mening og innhold til spillet, dette vedlikeholder igjen den felles oppmerksomheten som partene trenger til å være i et

utviklingsfremmende samspill, i et «mulighetenes rom».

Av ulike årsaker kan det oppstå en ubalanse i den emosjonelle kommunikasjonen, en feil inntoning, eller manglende evner til å tolke barnets behov og intensjoner. Tilknytningsteoretikere er opptatt av de helt små separasjonene, bruddene i kontakten med omsorgspersonene. Dette omtales som *mikroseparasjoner* (Brandtzæg, Smith og Torsteinson, 2011). Dette er situasjoner hvor omsorgspersonen er fysisk til stede, men likevel gir uttrykk for å være *psykologisk fraværende*. Hvis barn stadig utsettes for mikroseparasjoner ved å oppleve manglende synkronisering eller utilgjengelighet uten at det repareres anses det som uheldig for barns psykiske helse og utvikling av tilknytningstrygghet. På samme måte kan det skapes emosjonelt stress hos småbarn dersom de over tid opplever omsorgssvikt i form av avvising, ignorering, utrygghet og urettferdighet. Mulighet for, og evne til å reparere slike mikroseparasjoner hos den voksne blir således en avgjørende faktor for etablering av en trygghet og en base for utvikling for barnet. Oppmerksomhet, kunnskap og bevissthet på slike fenomener blir derfor helt vesentlig. Et nærliggende spørsmål i dette prosjektets kontekst vil ut fra det ovenstående være; hvordan få dette finstilte spillet til på en utviklingsfremmende måte når en ikke deler språk?

Tilknytning og barnehagelæreren som sekundær tilknytningsperson - et grunnleggende behov

Om sekundærtilknytning; Hvorfor er trygg tilknytning så viktig for de minste? Små barn har et grunnleggende behov for beskyttelse, trøst og trygghet i situasjoner som oppleves som farlige eller krevende. Tilknytningspersoner tilfører barnet denne tryggheten. Utrygge barn fungerer dårlig i relasjoner til voksne og i lek med andre barn. Utryggheten hemmer dem i sosial og språklig utvikling og i læring. Å få til en trygg tilknytning er jobb nummer 1 for de minste barna. Får ikke barnet til dette, har de vansker med å flytte energien sin over på utforskning og læring. Tilknytning legger et viktig grunnlag for

videre utvikling. Barn utvikler normalt tilknytning til flere personer, flere enn bare de første, primære omsorgspersonene. Det utvikles et tilknytningshierarki der noen relasjoner er viktigere enn andre. (Broberg m.fl., 2014). Denne typen tilknytning omtales gjerne som sekundærtilknytning. Barnehagen er for mange den viktigste arenaen for denne tilknytningen

Tegn på slik tilknytning kan være;

1. Barnet søker trøst hos voksne og tar i mot trøst.
2. Hviler kroppen mot den voksne og blir rolig og avspent når den voksne tar barnet inntil seg.
3. Gir den voksne klem, vil sitte i fanget o.l.
4. Den voksne fungerer som en «ladestasjon» for barnet.
5. Vet hvor den voksne befinner seg.
6. Ber den voksne om hjelp.
7. Er glad og fornøyd sammen med den voksne.
8. Barnet samarbeider som oftest med den voksne
9. Responderer raskt på adekvat grensesetting fra den voksne
10. Viser den voksne positive reaksjoner om morgenen.

(Kilde: Broberg, Hagström & Broberg, 2014)

Sekundærtilknytning i barnehagen er viktig. Foreldrene er nummer 1 for barnet og de voksne i barnehagen er nr 2. Når nummer 1 ikke er tilgjengelig, blir det av aller største betydning at nr 2 er tilgjengelig.

Stress

Når mamma og pappa har gått ut av barnehagen vil de minste barna lett kjenne seg urolige. Den som best kan hjelpe med uroen og savnet er den sekundære tilknytningspersonen. Det lille barnet vil lettere bli stresset uten en tilknytningsperson tilgjengelig. Det vil ikke nødvendigvis synes utenpå, for barn tilpasser seg det som tilbys. Men kroppen vil være preget av den indre uroen, med mer eller mindre høyt nivå av stresshormoner. Stresshormoner er kroppens måte å håndtere utfordrende situasjoner på, og det er ikke farlig i seg selv. Tvert i mot, stresshormoner er viktig for å tåle belastninger. Men forskning har vist at kronisk stress hos små barn påvirker hjernens utvikling på en negativ måte (bl.a. Perry, 1994, Hart, 2009). Slikt kronisk stress kan bl.a bidra til oppmerksomhetsproblemer, vansker med nylæring, reguleringsvansker og emosjonelle vansker.

Denne kunnskapen kan knyttes lett opp til virkelighetsbildet for barna i vårt prosjekt. For barn som ikke deler språk med de sekundære tilknytningspersonene i barnehagen, og som også evt. har med seg stressbelastninger knyttet til migrasjon, flukt og evt. tidligere traumatisering i den forbindelse, kan en derfor tenke seg at de samlet sett utsettes for svært store stressbelastninger i en tilvenningsfase til barnehagen hvis dette ikke håndteres klokt. En vil kunne tenke seg at forebyggende tiltak, som språkstøtte, tolk som kommunikasjonsstøtte ville kunne bidra til å unngå at barnet lever i kronisk stress over tid i sin tidlige utvikling.

Kvaliteten i barnehagen er for de minste og mest sårbare barna ensbetydende med anledning til å danne en, eller helst flere, sekundære tilknytningsrelasjoner slik at stress reduseres og trygghet etableres. Det er viktig å sikre at barnet får tilknytningspersoner som er tilgjengelige, at barnet får en trygg havn å gå til. Mangelen på delt verbalt språk og gjensidig forståelse for barn som ikke deler sitt morsmål med barnehageansatte kan en meget godt tenke seg at utgjør en sårbarhet og en risiko for etableringen av denne viktige sekundærtilknytningen. Hvordan en kommunikasjonsstøtte ved hjelp av tolk vil virke inn i en slik prosess har vi ikke klart å finne noen beskrivelser av i litteraturen.

Den voksne som en trygg base og bruk av tolk - tid og trøst

Hva trengs for å få til trygg tilknytning i barnehagen, at barnet opplever også å ha en trygg havn der? Drugli (2010) beskriver at en nær, regelmessig, intensiv kontakt, kombinert med sensitivitet, engasjement, tid og kontinuitet er et basisfundament. Dette handler blant annet handler om å oppfatte barnets behov, barnets signaler og justere sin respons slik at den blir den rette for barnet. Den voksne må trøste og hjelpe barnet relativt ofte. Det understrekes at det er særlig viktig å fange opp når barnet trenger trøst.

Tilknytningsforskningen (for eksempel referert i Abrahamsen, 2015, Broberg, Hagstrøm og Broberg, 2014 og Drugli, 2010) gir anvisninger om at en må være nummer 1 for barnet i barnehagen. Små barn kan knytte seg til 4-5 voksne. Minst en av dem bør være i barnehagen. Jo yngre og nyere et barn er i barnehagen, jo viktigere er det å ha *en* tilknytningsperson der. Barn som har etablert en slik trygg base er bedre i stand til å leke og holde på med aktiviteter alene fordi de vet at hvis noe blir vanskelig eller de blir lei seg eller redde eller trenger kontakt kan de stole på at den voksne ser dem og gir dem den støtten og omsorgen de trenger. Studier viser at voksen-barn relasjonen er særskilt viktig for barn som er i risiko.

Tilknytning og en opplevelse av en trygg base er en forutsetning for barnets utvikling, for utvikling av selvstendighet og behov for å undersøke, utforske og mestre verden (Drugli, 2010). Hun fremholder også at jobber du i en barnehage bør du ikke bli såret dersom et lite barn foretrekker en annen enn deg. Det er slik det skal være. For at barn skal få trygg tilknytning til en voksen, må det først etableres en nær og omsorgsfull relasjon preget av lydhørhet, nærhet, ømhet, hengivenhet, innlevelse, evne og vilje til samspill. Den voksne må kunne by på seg selv, være følelsesmessig tilgjengelig og påkoblet, og barnet må oppleve dette subjektivt sier Drugli.

Tilknytningsteori foreskriver at barnet må oppleve at den voksne gir den beskyttelsen, trøsten, nærheten, omsorgen og tryggheten det trenger i situasjoner som oppleves som krevende eller farlige (og det kan være mange for små barn!) slik at den voksne blir en trygg havn for barnet. Det andre som trengs, er at den voksne blir en trygg base for barnets utforskning slik at det gradvis kan finne sin egen styrke, utvikle seg til å bli mer selvstendig. Det betyr at den voksne må følge barnets behov når det er mulig og ta ansvar og bestemme når det trengs.

Barnets tilknytningssystem kan beskrives som en termostat som slås av og på basert på barnets behov: Når barnet har oppnådd trygg tilknytning, har det tilknytningssystemet slått av store deler av tiden: Det trenger ikke klenge eller mase om oppmerksomhet. Det har erfart at voksne forstår og vil hjelpe når det trengs. «Termostaten» slås på når barnet er lei seg, har det vanskelig, har slått seg, er frustrert. Tilknytningspersonen er den barnet da helst går til. Når den personen er til stede, vil barnet sjelden la seg trøste av andre. Det vil være viktig at personalet respekterer det.

Tilknytning er et spesialtilfelle av en nær relasjon. Ikke alle nære relasjoner utvikler seg til en tilknytningsrelasjon. Vi vil i denne studien se på hvordan denne etableringen av trygg tilknytning kunne foregå når en tolk blir en viktig del av kommunikasjonen mellom den barnehageansatte som tilknytningsperson og barnet? Hvor mye av denne generelle teorien og forståelsen trenger tolken å kjenne til? I hvilken grad vil tolken kunne forstyrre eller underlette en slik prosess? Dette er noe av det vi ønsket å belyse og undersøke med dette prosjektet.



Kapittel 8

Beskrivelse av prosjektet

Kommunikasjon med barn via tolk

Deltagere/informanter

3 barnehager i Trondheim har deltatt i prosjektet, 6 barnehagelærere fra disse barnehagene har vært involvert

8 barn, i alderen 3-6 år med annet morsmål enn norsk / ny i barnehagen, lite eller intet norsk språk.

Tolker er hentet fra Trondheim Kommune, Tolk Midt-Norge, i alt 13 tolker deltok i prosjektet

Om utvalg av informanter:

Tolkene i dette prosjektet speiler virkeligheten i regionen. Konseptets utforming med frammøtetolk hver dag i løpet av en 2-ukersperiode begrenset tilfanget av tolker. Fordi tolkeyrket i stor grad har blitt en frilansgeskjeft, hadde ikke alle «førstevalgene» anledning til å tolke hver dag eller på ønsket tidspunkt. I regionen finnes det heller ikke tolker med tolkeutdanning eller autorisasjon på alle aktuelle språk. Den formelle tolkefaglige bakgrunnen til de 13 tolkene varierte derfor fra tolker med statsautorisasjon til tolker uten formell kompetanse. Vi benyttet tolker fra både kategori 5, 3 og 1 i tolkeregiesteret.

Vi er klar over at det er stor variasjon på hvor mange minoritetsspråklige barn det er i hver enkelt barnehage i Norge i dag. Det kan være ingen eller svært få minoritetsspråklige barn, men også norskspråklige barn kan være i minoritet på noen barnehager i landet. Vi har forholdt oss til at det er mest vanlig at det er ikke-norskspråklige barn som er i minoritet. Utvalget av barnehager og barnehagelærere har vært strategisk. Fordi vi er kjent i kommunen har vi tatt kontakt med og valgt informanter strategisk. Vi har valgt barnehager hvor de

ansatte har relativt bred erfaring med minoritetsspråklige barn, noe erfaring med tolking i forhold til foreldre og ingen erfaring med kommunikasjon med barn via tolk.

Barna skulle være mellom 3 og 6 år fordi vi ønsket at de skulle kunne kommunisere verbalspråklig på et nivå som egnet seg for tolking

Vi ville undersøke kommunikasjon med barn via tolk i hverdagslige situasjoner med innhold som var lett og uproblematisk for informantene.

Framgangsmåte og metode

Det ble gitt tilbud til barnehagen om tolking rettet mot målbarntet i prosjektet ca. 3 t daglig i 2 uker

Tolking i alle situasjoner barnet er i, dvs. inne, ute, i lek, samtale og andre aktiviteter strukturerte og ustrukturerte.

Videoopptak av 3 valgte situasjoner:

Oppstartssamtale. I dette prosjektet er dette en samtale mellom barnehagelærer og barn tidlig i etter oppstart med hensikt å bli kjent med barnet og gi barnet informasjon om barnehagen og forventinger til og muligheter for barnet i barnehagen. Barnehagelærerne har likevel stått fritt i å utvikle og tilpasse denne samtalen til det enkelte barn og barnehagens behov.

Samlingsstund. Dette er den ordinære samlingsstunda på avdelingen, med fortellinger, sanger, regler, dramatisering og andre faste rutiner og ritualer som avdelingen har.

Måltid. Dette er det ordinære lunsjmåltidet hvor barn og voksne sitter i mindre grupper rundt bordet med smøremåltid. Et måltid hvor det er rom for samtale både mellom barn og voksen og barn/barn.

Det var primært ansatte i barnehagen som gjorde filmopptakene. Vi erfarte imidlertid at for noen av avdelingene ble dette en for krevende oppgave i tillegg til alle andre arbeidsoppgaver. Den psykologfaglige medarbeideren i prosjektet avlastet derfor i en del tilfeller

med filming. Dette ga derfor prosjektgruppen også materiale fra deltagende observasjon i barnehagen utover filmopptakene i forhold til noen av barna.

I etterkant av de 2 ukene med tolking ble det gjennomført semistrukturerte intervju:

Intervju med målbarnet, med bruk av annen tolk enn den brukt i de to foregående ukene. Intervjuet ble filmet. Intervjuer var på besøk i barnehagen en gang mens tolken var til stede i forkant av intervjuet og hadde litt kontakt med barnet som en tilvenning/trygging og forberedelse til intervjuet.

Intervju med ansvarlig barnehagelærer som hadde samhandlet mest med barnet i de 2 ukene med tolking. Lydopptak av intervju samt skriftlige notater. Det ble foretatt 9 intervjuer på 1-2 timer av 6 barnehagelærere. Intervjuene ble transkribert.

Intervju med tolken brukt i de 2 ukene. Lydopptak av intervju på ca. 1 time samt skriftlige notater. Lydopptakene ble transkribert.

Kvalitativ analyse av filmopptak og intervju.

Det ble gitt muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet til barnehagene i forkant av oppstart. Styrere og pedagogiske ledere i de aktuelle barnehagene var med og ga innspill til design i forkant av oppstart av datainnsamlingen. Prosjektgruppen arrangerte minikurs til tolker og barnehagepersonell i forkant av oppstart med datainnsamling i den aktuelle barnehage. Dette ble gjort fordi barnehagepersonalet skulle få en grunnleggende innføring i bruk av tolk, og tolkene skulle få en grunnleggende innføring i barnehagens organisering og innhold. Kurset for tolkene handlet bl.a. om Rammeplan for barnehagen (KD 2011) og konkrete eksempler på dagsrytmer, pedagogiske opplegg og hverdagssituasjoner, samt en presentasjon av prosjektets mål og innhold. Kurset for barnehagepersonalet inneholdt en gjennomgang av retningslinjer for tolker, med konkrete eksempler, samt en presentasjon av prosjektets mål og innhold. Kommunikasjon med barn via tolk ble til en viss grad diskutert med hhv barnehageansatte og tolker.

Kursene ble holdt av prosjektmedlemmene og på kursene for barnehageansatte var det i tillegg en tolk med som hadde faglig innlegg.

Det ble gitt informasjon på morsmål til foresatte om prosjektet, muntlig fra barnehagelærer og skriftlig. Foresatte ble samtidig forespurt om de ønsket at deres barn skulle delta i prosjektet. Det ble fremholdt at deltagelse var frivillig. Samtykkeerklæring ble innhentet fra foresatte til alle deltagende barn.

Prosjektet er drøftet med og fått aksept fra Regional Etisk Komite (REK).

Valg av forskningsmetode

Kvalitativ metode

Formålet i denne studien er å finne ut noe om hvordan små barn, og barnehagelærere kommuniserer seg imellom gjennom bruk av tolk. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om det fenomenet vi undersøker. Kvalitativ forskning kan bidra til å bringe frem i lyset fenomener som har vært lite studert, og til å utvikle velegnede begreper for å studere slike fenomener. Et lite antall nøkkelinformanter intervjues der målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener som handling og atferd, mellom fagperson, barn og tolk, først og fremst i feltet barnehage.

Kvalitative data krever kvalifisert og reflektert fortolkning for å utvikles til vitenskapelig kunnskap (Nilsen 2012). Selv om enhver kvalitativ studie er unik er tanken at funn i dette feltet skal ha overførbarhet til kommunikasjon med barn via tolk også på andre felt. Overførbarhet handler om hvorvidt kunnskapen, eller tolkningen av data, også kan være relevant i andre sammenhenger. Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) (Nilsen 2012). Dette innebærer at det anerkjennes at forskningsdeltakernes har ulike virkelighetsforståelser og at det er disse som skal undersøkes. En reflektert fortolkning vil kunne utvikle selv et begrenset observasjonsmateriale til vitenskapelig kunnskap, og da menes det forstående kunnskap, ikke

nødvendigvis forklarende kunnskap (Dalland 2007). Den nye kunnskapen i denne studien vil komme fra fortolkningene og de faglige drøftingene av intervjuene og observasjonene.

Semistrukturerte intervju

I denne studien bygger datainnsamlingen på forskningsdeltakernes deltakende observasjoner (barnehagelærere, tolker og barn), som blir samlet inn gjennom intervju. Metoden strategisk utvalg vil bli benyttet (Dalland 2007) ved valg av barnehager, barn, barnehagelærere og tolker som informanter. Prosjektgruppens medlemmer kjenner barnehagefeltet og tolkefeltet godt, og har kontaktet personer som vurderes som nøkkelinformanter, altså personer og institusjoner som besitter kunnskaper/erfaringer som etterspørres. De kvalitative forskningsintervjuene har som mål å få svar på informantenes (tolkene, barnehagelærerne og barnas) opplevelse av det å kommunisere via tolk. Det vil altså innebære en inngang til deres livsverden, hva de har opplevd som meningsfullt og utfordrende.

Intervjumetoden kan kalles halvstrukturerte, eller semistrukturerte intervju (Dalland 2007), noe som innebærer at man har en intervjuguide, som utgangspunkt, men at denne ikke følges slavisk. Intervjueren vil være åpen for informantens ønsker, og har guiden for å holde en viss grad av struktur i samtalen, samt for å sikre at man får svar på det en har planlagt å spørre om. Aktiv lytting vil være viktig i overensstemmelse med fenomenologisk tilnærming. Det blir viktig at intervjueren bevarer en holdning preget av åpenhet overfor fenomenene (Nilsen 2012).

Aksjonsforskning

Undersøkelsens opplegg i barnehagene er i tråd med aksjonsforskning (Postholm & Moen, 2009). Det innebærer et samarbeid mellom prosjektgruppen og informantene. I en slik forståelse av intervju kan en si at forsker og informant i intervjuet kan komme fram til en felles forståelse. Den virkeligheten som presenteres i en rapport er formet av (minst) to samarbeidende aktører; forskeren og forskningsdeltakeren (Moen 2011, s. 95).

Vitenskapelighet

I kvalitative studier stilles ikke krav til relevans og vitenskapelighet på samme måte som for kvantitative studier. I vitenskapelige publikasjoner blir det derfor viktig å gi leseren innsyn i forskningsprosessen og hvilke forutsetninger denne hviler på (Frich 2007). Denne studien bygger på andres forskning og på prosjektgruppens medlemmers egne teoretiske og praktiske erfaringer. En slik studie verken kan eller skal være representativ. Beskrivelsen av materialet er detaljert slik at leser får innsyn i strategien for utvalg av informanter eller andre datakilder. Grunnlagsprinsippene for kvalitative forskningsmetoder innebærer systematisk og reflektert kunnskapsutvikling, der prosessen er tilgjengelig for innsyn og utfordring (Aarhus Universitet 2012, Nilsen 2012). Resultatene deles derfor gjennom grundige, transparente beskrivelser av hele forskningsprosessen (Aarhus Universitet 2012).

Kritiske vurderinger av forskningsmetoden

Det er mange muligheter for feilkilder ved intervju. For det første kan det hende spørsmålene er uklare, det kan også hende informanten misforstår spørsmål. Også opptak, transkribering, manglende konsentrasjon, glemsel mm. er mulige feilkilder. Det vil derfor være viktig å ikke være for skråsikker på dataenes vegne (Dalland 2007, s.93-95).

Kritiske vurderinger av forskningsmetoden handler om faren ved å forske i eget felt og at man på forhånd hadde bestemt seg for hva man vil se. Kvalitativ forskning vil alltid være påvirket av forskerens bakgrunn og forforståelse (Nilsen 2012). Forskereflaksivitet hvor forskeren synliggjør sin subjektivitet blir en måte å møte denne risikoen på. At prosessen kan etterspores vil også styrke studiens troverdighet. Om forskningsdeltakerne vil kunne kjenne seg igjen i beskrivelser og tolkninger som er gjort vil også styrke studiens troverdighet. Men det er alltid en risiko ved tett involvering mellom forsker og forskningsfeltet (Postholm 2010). Derfor må en som forsker alltid arbeide bevisst med egen subjektivitet ved å skape en distanse til både forskningsdeltakerne, konteksten og datamaterialet (Nilsen 2012). Dette innebærer at forsker tydelig skiller mellom innhentet informasjon, og forskers egne tolkninger av denne.

Prosjektmedlemmenes nærhet til feltet vil slik kunne være både en styrke og en svakhet for studien. Forskeren møter ikke feltet med blanke ark. Forskerens fordommer settes på prøve og må derfor sette ord på disse. Utvalg av data påvirkes av forskerens personlighet. Forskerens forhistorie, kunnskap og holdninger virker inn på tolkningen av data. Slik blir forskeren det instrumentet som fanger opp data.

Å være et godt instrument vil handle om å gjøre denne prosessen synlig og tilgjengelig for andre (Dalland 2007). Derfor har vi prøvd å gjøre studien så transparent som mulig ved å nøye beskrive hva vi har gjort og hvordan vi har tenkt. Grundige presentasjoner av lovverk, styringsdokumenter og regelverk, og ikke minst teori har vi også lagt vekt på. Gudmundsdottir (2011⁶, s. 31) understreker at forskeren må overskride det allmenne og selvsagte ved systematisk bruk av teori og kritisk tenkemåte. Teori spiller en viktig rolle når det gjelder å fremmedgjøre det vanlige slik at det blir synlig. Teori samt andres forskning var derfor viktig i denne studien. Den viktigste oppgaven består i å gjøre det usynlige synlig, problematisere det og beskrive det slik at det kan reflekteres over, tolkes og forstås, og derved bidra til utvikling av praksis, sier Gudmundsdottir (2011). Informantenes observasjoner vil dermed bli drøftet som i en hermeneutisk sirkel, der deler og helheter kaster lys over hverandre. Den hermeneutiske sirkel viser til hvordan det som skal fortolkes, samt forforståelse og kontekst som er forbundet sammen. Man beveger seg gjennom helheter og deler, hvor delene som fortolkes er avhengig av helheten som skal fortolkes, denne er igjen avhengig av fortolkningen av delene (Nilsen 2012).

Noen praktiske grep

I denne studien var både barn, barnehagelærere og tolker av ulike kjønn. For enkelhets grunn og for anonymiseringens del har vi konsekvent ikke synliggjort kjønn for barna som har deltatt og omtaler barna som «barnet/ målbarnet». Barna i studien har ulike førstespråk, disse språkene er omtalt som «barnets språk». Videre har vi konsekvent omtalt barnehagelærerne som «hun», siden det er vanlig i mye litteratur om barnehagelærere,

og videre har vi omtalt tolkene konsekvent som «han», for skille de to voksenrollene og for å gjøre rapporten mer leservennlig.

Videomaterialet

Vi har i denne rapporten i liten grad presentert videomaterialet, men vi har studert det nøye og anvender det i denne rapporten som understøttelse av vår tolking av informantenes svar.

Vi referer til hva informantene har sagt, men sitatene er valgt ut av oss på bakgrunn av våre forforståelser. Utsagnene er kategorisert og fortolket av oss, de er sortert ut, løftet fram og diskutert på bakgrunn av styringsdokumenter og teori som vi har valgt ut. De kvalitative resultatene, eller funnene vi gjennom dette har kommet fram til er derfor gjennomsyret av våre kunnskaper og erfaringer. Vi har også i noen grad lagt føringer for både barnehagelærernes og tolkenes oppgaver. Slik har vi grepet inn i, eller intervenert, i barnehagens liv, gjennom aksjonsforskningen. Vi har vært der som mer eller mindre synlige deltakere og observatører og er klar over at vi nok kan ha påvirket informantenes handlinger og svar. Derfor er vi prosjektdeltakerne ansvarlige for resultatene i studien som presenteres her.

⁶ Artikkelen det refereres til er skrevet i 1992, men gjengitt på nytt i 2011

Intervjuguidene

Innhold i barneintervjuet

Hovedfokus i barneintervjuet var barnets opplevelse av sine informasjons- og kommunikasjonsforhold og av det å kommunisere via en tolk. Vi var interessert i hvor mye informasjon barnet hadde plukket opp/forstått om sin nye livssituasjon. Barnet ble spurt om orientering om tid og sted, hvilken oversikt barnet har over situasjonen det lever i og er i barnehagen. Det var spørsmål om hvilke bånd som er knyttet i barnehagen med voksne og barn der. Barnet ble spurt om språk, hvilke språk barnet behersket, og i hvilken grad. Det var spørsmål knyttet til forståelse og kommunikasjon, bl.a. om barnet forstår andre i barnehagen og om andre forstår barnet. Vi spurte om barnets opplevelser av evt. misforståelser i kommunikasjon i barnehagen. Barnet ble spurt: Hva er en tolk? Barnets oppfatninger av hva en tolk er og erfaringer med bruk av tolk ble utforsket.

Under intervjuet ble det gjort observasjon i denne aktuelle intervjusituasjonen av hvordan barnet forholdt seg til tolken og tolken til barnet gjennom at selve intervjuet ble filmet. Intervjuene ble gjennomført av barnepsykologen i prosjektgruppen.

Innhold i intervju med barnehagelærerne

Intervjuene av barnehagelærerne hadde som hovedfokus utfordringer med å kommunisere med barn via tolk. Vi spurte om forberedelser, hvem som ble forberedt og hvordan dette ble gjort. Og vi spurte om det var noe de ville gjort annerledes i forhold til forberedelser av tolke-situasjonene; samtale, måltid og samlingsstund. Videre spurte vi om hvordan barnehagelærerne opplevde samspillet med barnet når det var mediert via tolk. Vi var opptatte av selve blikk- kontakten og involveringen mellom barn og barnehagelærer/ andre voksne og tolken. Vi fokuserte hvordan barnehagelærer vurderte barnets opplevelser og utbytte av tolkningene. Vi spurte om barnehagelærers relasjon til tolken under samtalen/ måltidet/ samlingsstunda, og tolkens rolle i dette. For eksempel om tolken kom i veien for relasjonen mellom barnehagelærer og barn, og hvordan de opplevde tolkingen. Vi spurte om de hadde hatt, eller om de opplevde et behov for å ha, en etter-samtale med tolkene

etter tolkingen var ferdig. Og hva evt. utbyttet av en slik samtale kunne være. Vi spurte om bruken av tolk i situasjoner med barnet endret hennes eller andres forhold til barnet. Til slutt spurte vi spesielt etter utfordringer og hvilke tanker de hadde etter endt prosjektperiode. Intervjuene ble gjennomført av den barnehagefaglige personen i prosjektgruppen.

Innhold i intervju med tolkene

Hovedfokus i intervjuene med tolkene var tolkenes erfaringer med tolking for barn og det særegne med dette kontra tolking for øvrig. I intervjuet med tolkene ble tolkenes bakgrunn (bl.a. formell tolkekompetanse, annen utdanning), kjennskap til barnehager, kunnskap om barn, kjennskap og erfaring med tolking for barn kartlagt. Det ble fokusert på det første møtet med barnet og hvordan tolkens rolle og funksjon ble introdusert til barnet. Vi spurte om tolkens erfaringer med de ulike situasjonene som ble tolket; oppstartsamtalen, samlingsstunden, måltidet og andre situasjoner, samt ustrukturerte situasjoner. I intervjuet ble det relasjonelle, både i forhold til barnet, personalet, de andre barna i gruppen og foreldrene utforsket, og tillit var et av temaene i dette. Det var spørsmål som fokuserte på det språklige, samspill og tolketeknikk. I intervjuet ble det fokusert på prosess og tolkemessig utvikling i løpet av perioden med tolking. Vi spurte om tolkens egne erfaringer med å tolke i en slik setting og tolkens vurdering av egne forutsetninger og egen kompetanse. Det var også fokus på tolken sine erfaringer med det faglige samarbeidet med barnehagepersonalet. Tolken ble også bedt om å gi innspill, råd og vurderinger i forhold til hva som kunne vært gjort annerledes. Intervjuene ble gjennomført av den tolkefaglige personen i prosjektgruppen.



Kapittel 9

Analyse, resultater og funn

Utfordringer i prosjektet

Det har vært flere utfordringer i prosjektet som nok har hatt stor innvirkning på det utvalget og materialet vi har fått og på fremdriften i prosjektet.

Det har tatt en del tid å finne aktuelle barn som faktisk kunne delta. Barnehagene har rekruttert mange aktuelle barn, men det har vært vanskelig å finne riktige tolker både i forhold til språk, egnethet på ulikt vis hos tolken og faktisk tilgjengelighet både geografisk og tidsmessig. Dette har ført til mange skuffelser både hos barn, foreldre og barnehageansatte og oss i prosjektgruppen over å ikke kunne komme i gang med et ønsket og spennende prosjekt og datainnsamlingen har dratt ut. Vi hadde funnet et barn, men hadde ingen tolk å kommunisere via. Disse erfaringene er viktige med tanke på at det bl.a. vil kreves en vesentlig utbygging av tolketjenester i forhold til det som finnes i dag om barn skal få oppfylt sine rettigheter til tolk og dette prosjektet skulle videreføres i ordinær praksis.

I prosjektet har vi gjort interessante oppdagelser av at i mange tilfeller foreligger det egentlig ikke korrekte opplysninger om barnets morsmål. I mange tilfeller har det vært uklarheter rundt hva som er barnets morsmål og korrekte opplysninger, eller ingen opplysninger i det hele foreligger ikke når barnet starter i barnehagen. Når vi så går det nærmere i sømmene viser det seg i mange tilfeller at foreldrene kommuniserer i Norge via tolk på et overordnet språk som barnet ikke nødvendigvis behersker. Dvs. at i de samtaler som har vært med foreldre og evt. barn til stede tidligere forstår ikke nødvendigvis barnet hva tolken sier. Barnets morsmål som er det språket det kommuniserer med sine nære omsorgspersoner, kan være et mindre utbredt lokalt språk. For en del av barna var viste det seg at dette var et språk som det ikke finnes tolker til her i vår region, eller i Norge. Det vil si et språk som det ikke har vært etterspørsel på til tolketjenesten og derfor heller ikke utdannet eller ansatt tolker i forhold

til. Dette betyr i praksis at barnet i Norge ikke er blitt kommunisert med på morsmålet sitt av andre enn familie og landsmenn som måtte befinne seg her. Dette er interessant i forhold til rettigheter og likeverd av tjenester.

Strukturen i barnehagene har vært en annen utfordring. Det er i mange tilfeller travle dager i barnehagen, med ulikt program og rutiner. Vi har sett at det har vært krevende for barnehagelærerne å rydde tid til å kommunisere med de enkelte målbarna i prosjektet så mye og regelmessig som prosjektet legger opp til, og i tillegg får til dette med filming og skjerming av kommunikasjonssituasjoner. Dette førte til at vi i prosjektgruppen et stykke ut i prosjektet så nødvendigheten av å bistå med filming av situasjoner. Dette medførte at det ble endra en voksen, potensielt forstyrrende faktor, i situasjonen, men og at vi fikk et større observasjonsmateriale.

Barnets varierende oppmøte i barnehagen har også vært en utfordring. Det har hatt mange årsaker. Tilvenningsperioden er en krevende tid både for barn og foreldre. Det er ikke alltid lett å komme seg til barnehagen og reiseveien til barnehagen har for eksempel for noen vært lang og logistikkmessig krevende. Det har noen ganger vært vanskelig å komme presis slik at barnet har gått glipp av noe av tolkens avsatte tid. Barnehagelærere har vært syke enkelte dager slik at det har vært vikarer som ikke har vært like kjente verken med barnet eller prosjektet. Barn har vært syke, foreldre har vært syke, det har vært reiser og høytider for den enkelte familie og svak, dårlig eller mangelfull kommunikasjon med foreldre i det daglige (uten felles språk og tolking i hente-/ bringesituasjonen) har nok bidratt til at det har blitt mye venting for tolken og dager der tolken har måttet gå med uforrettet sak.

Analyse av barneintervjuene

6 av 8 barn i prosjektet ble intervjuet. Intervjuene foregikk i kjente omgivelser for barnet, i barnehagen. Alle intervjuene ble filmet med et kamera på stativ i rommet operert av intervjuer, med ett unntak der barnehagepersonalet filmet. Det ble gjort individuelle tilpasninger for at det skulle bli en best mulig situasjon for hvert enkelt barn og best mulig ramme for kommunikasjon gitt de materielle forhold i den enkelte barnehage. Intervjuet var frivillig i den forstand at hvis barnet sa nei, eller ga signaler på ubehag ved forespørsel om intervju eller i situasjonen ble intervjuet ikke gjennomført/avsluttet. Et barn ønsket ikke å la seg intervju, et annet barn fikk av ulike omstendigheter så lite erfaring med å kommunisere via tolken at det ikke var hensiktsmessig med intervju og intervjuet med et tredje barn ble svært avkortet pga. ubehag hos barnet.

Barna som ble intervjuet var på langt nær like taleføre og ordrike som pedagogene og tolkene som ble intervjuet i prosjektet. Mange svar ble gitt ved nikk og hoderisting og med få ord. Det rent verbale intervjumateriale fra barna gir derfor et mye magrere grunnlag for analyse. Alle intervjuene av barna ble som før nevnt filmet, så vi har hatt mulighet til å samholde de transkriberte verbale utsagnene med kroppsspråk og observasjoner av andre forhold i situasjonen. I denne analysen av barnas opplevelser har vi likevel i stor grad lagt de verbale barneintervjuene og observasjonene gjort i denne settingen til grunn. Vi har forsøkt å konsentrere oss om barnas «stemme» og egne faktiske utsagn og har derfor i liten utstrekning brukt og fortolket filmet materiale fra de tre situasjonene i denne analysen av barns opplevelser med å kommunisere via tolk.

Barna i prosjektgruppen viste seg å være svært ulike på mange parameter. Det viste seg og at de barna som er nye i barnehagen, og som ikke deler et felles språk ofte har svært krevende hverdager i barnehagen. Dette førte til at intervjusituasjonen måtte variere for å kunne få barna i tale og for at rammen ble god nok til at intervjuene kunne la seg etisk forsvare. Noen av intervjuene ble gjort på eget skjermet rom med bare barnet, intervjuer og tolk. Andre intervju foregikk på avdelingen, da barnet

var utrygt og ikke våget seg inn på skjermet rom. I andre intervju var barnehageansatte, foreldre eller småsøsken med på deler eller hele intervjuet. Dette kunne skyldes utrygghet og nysgjerrighet hos foreldre, eller at barnet hadde store omsorgs- og trygghetsskapende funksjoner for småsøsken som også var utrygge i den nye situasjonen i barnehagen ved oppstart. Dette ble nok for noen av barna en svært krevende situasjon; en samtale alene med mange voksne til stede, eller småsøsken som uttrykte omsorgs og trygghetsbehov til barnet samtidig som det ble intervjuet. Barnets konsentrasjon og formidling er nok preget av de ulike intervjubetingelsene.

De ideelle kravene til tolkens plassering, som når man tolker til voksne, måtte i mange tilfeller fravikes både pga. fysisk utforming i barnehagen og barnets trygghetsbehov. Noen intervju ble gjort ved et bord, med barn og tolk korrekt plassert, andre med barn og tolk tett sammen i en sofa, og andre hvor intervjuer og tolk satt på huk på gulvet ved barnet som satt på en liten stol i rommet hvor de andre barna lekte rundt om kring.

Ved analyse av videomateriale har vi sett både i intervjusituasjonen og i de andre tolkesituasjonene eksempel på at tolkene kan bli «charmert» av barnet og faller ut av rollen sin. De kan for eksempel ta på barnet, trolig for å støtte, trøste eller bekrefte, eller plasserer seg så nær barnet at det kan se ut som barnet opplever det invaderende. Vi har også sett tolker som faller ut av rollen i den forstand at de på ulike vis oppdrar og irettesetter barnet, når det er ukonsentrert, ikke svarer eller er urolig.

Men oftest har vi sett at barnet synes å forstå tolkens rolle og at tolken holder seg i sin rolle og er fleksibel og tilpasser den til barnet og situasjonen.

Funn fra barna. Barns opplevelser og erfaringer

Skjønner konseptet med å snakke via tolk

Basert på observasjon, videomateriale og intervju synes det som at barna i overveiende grad skjønner konseptet med å kommunisere via tolk. Men det er likevel ikke alltid lett å konseptualisere dette i ord når man er 4-5 år gammel:

Intervjuer: Hvorfor bruker vi tolk?

Barn: Vet ikke hvorfor vi bruker tolk. Når alle snakker ... (barnets språk) ... forstår jeg .

Mens flere av de andre barna kan uttrykke seg ganske så klart, som disse tre barna;

Intervjuer: Hvorfor bruker vi tolk?

Barnet: For å lære mer norsk ... hvis jeg spør på ... (barnets språk), så forteller han på norsk ...

Intervjuer: Hvorfor bruker vi tolk?

Barnet: Jeg snakket til tolken på ... også oversatte han til norsk

Intervjuer: Hvorfor bruker vi tolk?

Barnet: ... ja fordi jeg ikke behersker språket. ... når det snakkes så jeg ikke forstår ...

Et av barna oppfattet tolken kanskje mer som en språklærer når det svarer følgende:

Intervjuer: Hvorfor bruker vi tolk?

Barnet: ... det er nødvendig med tolk ... Lærte mer norsk når tolken var her

Et annet barn forteller også om at det å ha en voksen tett på, som forstår, også lett fører til ønsket og

forventningen om at denne personen også kan fylle andre behov for omsorg og praktisk bistand;

Intervjuer: Hva gjør en tolk?

Barnet: Bare å hjelpe meg.

Intervjuer: Hjelp deg med å forstå hva som blir sagt, eller?...

Barnet: Ja.

Intervjuer: Hjelper deg med andre ting også, hva da for eksempel? ...

Barnet: Å plukke lekene som er falt.

Vi har sett at noen ganger i dette prosjektet at tolken blir en nær og viktig tilknytningsperson for barnet. Barnet gir da mange signaler på ulikt nivå (i ord, kroppsholdning og atferd) om at det søker trygghet i tolken og at det oppleves godt at tolken er der. Vi har observert at barna ble roligere og mer åpne for samspill og utfoldelse når tolken var til stede. Vi så også eksempel på at flere av barna reagerte med «avvisning» av tolker etter prosjektslutt. Vi tolket dette slik at det var vanskelig for disse barna å forholde seg til at prosjektet var over og tolken ikke skulle komme igjen. Barnehagen hadde mulighet til å fortsette å bruke tolk utover prosjektperioden, men gjorde det i mindre utstrekning for de fleste av barna i prosjektet.

Vi har erfart at den forståelse barnet kan oppnå av situasjonen og av andre ved bruk av tolk gir mulighet for delaktighet, engasjement, formidling for barnet. Vi så redde, tilbaketrukne og klamrende barn uten matlyst som etterhvert spiste, deltok, lekte og formidlet. Vi har videomateriale av kommunikasjonssituasjoner i barnehagene fra prosjektet som klart dokumenterer dette. Og vi har sett barn som har en rask utvikling i tilstedeværelse i situasjonen her og nå, med smil, utfoldelse og trivsel etter at tolken har vært der en stund. Med tolk til stede fikk barna tilgang til innholdet i eventyr og sanger, samtalen rundt matbordet og i leken, og de kunne selv fortelle historier og bidra verbalt i samhandlingen.

Språk og forståelse

Når det gjelder problemstillingene omkring språk og forståelse fra barneintervjuet får vi flere indikasjoner at å være i en ny, fremmed situasjon uten å dele språk kan skape en del forvirring hos barnet og en situasjon som er krevende for barnet som binder mye energi i kommunikasjonsutfordringer;

Intervjuer: Får du sagt det du vil si i barnehagen? ... Forstår de andre det du sier?

Barnet: De ikke forstår, de andre forstår lite språk⁷. Når jeg snakker med dem forstår de ikke...

Når jeg bruker kroppsspråk ... bruker hender og sånn ... Da forstår de alt!

Når de snakker så jeg forstår ikke, lurer jeg på ... er de dere lærerne franske, utenlandske, de lærerne her? ...

Også, jeg trodde altså, når jeg snakker med de lærerne der, og jeg snakker på... (barnets språk) .. forteller de ..., sier de ok, men de forstår ikke hva jeg snakker om ...

De forstår meg, men jeg forstår ikke dem, for de bruker ikke kroppsspråk.

Jeg forstår ikke når de ikke bruker kroppsspråk, men når de bruker kroppsspråk forstår jeg alt de mener.

Var det nyttig med tolk?

Ja, vi har fått et klart inntrykk av det ut fra det flere av barna formidler. Et av barna ga for eksempel klart, og entusiastisk, uttrykk for at tolken var et godt og etterlengtet hjelpemiddel for kommunikasjon, et hjelpemiddel som barnet verdsatte høyt. Observasjoner av, og filmmateriale fra de tre situasjonene med dette barnet understøtter dette utsagnet om gode erfaringer. Barnet benyttet tolken aktivt, hentet han og dro han fysisk med seg rundt når barnet ønsket å kommunisere med andre barn og voksne. Intervjuet med barnet ble gjort en uke eller to etter at prosjekttolken hadde

avsluttet, og med hjelp av en ny tolk. Det å være i barnehagen uten tolk etter prosjektet avslutning gjør at dette barnet uttrykker en lett oppgitthet og avmakt, og en slags erkjennelse av å ha liten mulighet til å påvirke sine kommunikasjonsbetingelser;

Intervjuer: Er det bruk for tolk lengre⁸ i barnehagen?

Barnet: Nei, ... ikke noe jeg kan gjøre hvis det ikke kommer tolk ... Nå er det tolk her ... jeg vil du skal komme hver dag

Oppsummering av funn fra intervju med barna

Barn er forskjellige og barna i prosjektet var forskjellige på mange ulike parametre.

Barna skjønner i overveiende grad konseptet med å kommunisere gjennom tolk, selv om det ikke er like lett alltid å uttrykke dette gjennom ord i et intervju.

Barna har gitt uttrykk for at kommunikasjon uten å dele språk både kan være forvirrende og vanskelig. Noen av barna ga uttrykk for opplevd avmakt i forhold til sine kommunikasjonsbetingelser.

Barna opplever tolken også som en person som kan gi omsorg og praktisk bistand og at tolken kan bidra til læring av norsk språk.

Tolken kan bli en nær og viktig tilknytningsperson for barnet. Flere av barna viser med ulike signaler at de søkte trygghet i tolken, at det opplevdes godt at tolken var der. Barna ble roligere og mer åpne for samspill og utfoldelse med tolken til stede. Kommunikasjon via tolk ga større mulighet for delaktighet, engasjement og formidling for barnet og mulighet for større trivsel.

Barna gir uttrykk for at tolken var et godt og etterlengtet hjelpemiddel for kommunikasjon. Noen av barna tok tolken svært aktivt i bruk.

⁷ Teksten her i dette utdraget fra intervjuet er transkribert ut fra det tolken sa. Det er usikkert om denne litt umodne eller gebrokkne språkføringen gjenspeiler barnets formulering eller tolkens egen språkbeheerskelse på norsk.

⁸ lengre tid, dvs. etter prosjektets slutt

Noen av barna viste avvsningsreaksjoner til tolken/ tolker etter prosjektet slutt. Dette tolket vi som en sorg og tapsreaksjon på å miste tilgangen på tolk og en kommunikasjonsstøtte.

Analyse av intervjuene med barnehagelærerne

Intervju om bruk av tolk ved oppstartsamtale med barnet

I barnehagene gjennomførte de ulike antall tolkede oppstartsamtaler mellom barnehagelærer og barn. Noen hadde tre organiserte samtaler, andre hadde bare en, og ved tre tilfeller var det ingen slik samtale. Samlet ble ca. 10-12 oppstartsamtaler gjennomført i barnehagene.

Oppstartsamtalene ble filmet. De ble i noen få tilfeller gjennomført med andre barn i nærheten, men stort sett ble de gjennomført på et eget rom, med bare det ene barnet, barnehagelærer og tolken til stede (evt. pluss den personen som filmet). Noen ganger ble kameraet plassert på et stativ. Tolken satt som regel nært barnet, gjerne litt tilbaketrukket, ved siden av og litt bak barnet, slik at han hadde blikk-kontakt både med barn og barnehagelærer. Men noen ganger ble han sittende ved siden av barnet.

Alle samtalene var planlagte på forhånd av barnehagelærer og det var hun som snakket med barnet. Noen ganger var det rene informasjonssamtaler fra barnehagelærer til barn, andre ganger fikk barnet informere om sin bakgrunn, interesser og hjemmeforhold. Noen ganger ble det lagt opp til en løser samtalestruktur. Av barnehagelærernes erfaringer med bruk av tolk til små barn i disse samtalene trekker vi ut følgende av de utfordringer og muligheter som de pekte på:

Barnehagelærerne mente barna lett forsto og lærte seg hvordan tolking foregår

Barnehagelærerne svarte at det virket som om alle barna forsto tolkens rolle som tolk og at barna raskt lærte seg og forsto hvordan tolkingen fungerte. Barna så som regel rett på den som snakket. Når barnehagelærer snakket så de på

henne og når tolken tolket så de direkte på ham. Når de selv snakket hadde de som enten blikket festet på tolken, på barnehagelærer eller de så fram og tilbake fra den ene til den andre.

Barnehagelærerne peker på at tolkingen må tilpasses det enkelte barn

Barnehagelærerne la vekt på at barn er forskjellige og at bruken av tolk måtte tilpasses dette. I en barnehage ventet de helt til slutten av toukersperioden med oppstartsamtalet fordi de opplevde barnet som utrygg på tolken.

En barnehagelærer peker på at slike samtaler med enkeltbarn ikke er vanlig i barnehagen:

Barnehagelærer: Altså, det er jo en annerledes situasjon for barnet å være i da – for det er jo ikke sånn vi – Vi kan jo ha barnemøter, men da er det jo flere barn med. Det er jo ikke en til en sånn, med en tolk ved siden av. Så jeg la det jo frem som at vi skulle på et møte da, ikke sant, sånn som vi – sånn som vi voksne bruker å ha, at vi snakker sammen og sånn. Og da ville jeg høre om hvordan det hadde vært på ferie og sånne ting da.

I dette eksemplet la barnehagelærer opp til at barnet skulle fortelle om seg selv, og ikke bare bli informert fra barnehagens side. Samtaler med enkeltbarn integreres kanskje vanligvis i det daglige livet i barnehagen og oppstår spontant, eller man snakker med enkeltbarn dersom det har oppstått noe spesielt.

Godt for barnehagelærer å vite at barnet forstår

En av barnehagelærerne nevner muligheten til å få vite noe av barnet, og å få svar direkte fra barnet:

Barnehagelærer: Å ha mulighet til å spørre ... altså jeg da, som kjenner barnet, om ting barnet lurte på eller ...

I sitatet under peker en barnehagelærer på noe flere av informantene har nevnt, nemlig at deres dilemma er at de ikke helt vet hva tolken har sagt (tolket) til barnet:

Barnehagelærer: ... han tolket alt jeg sa ... eller – jeg tror nå i hvert fall at han tolket alt jeg sa (...)

Her peker barnehagelæreren på et sentralt punkt, at *hun* ikke forstår hva tolken sier. Dette opplever flere av barnehagelærerne som et dilemma. De blir usikre. Men som flere av informantene peker på, de kan sjekke om barnet har forstått det de har sagt gjennom å fortsette samtalen med barnet (hvor tolken fortsatt tolker) og slik dobbeltsjekke at hun og barnet snakker om det samme og forstår hverandre. Slik tar barnehagelærer kontrollen over samtalen, noe hun jo også som ansvarlig fagperson skal gjøre.

Barnehagelærerne opplevde det nyttig med bruk av tolk i samtalene

En barnehagelærer som hadde oppstartsamtalen tidlig i perioden la opp til å gi barnet informasjon om hva som fantes av leker og utstyr og hva som foregikk på de ulike rommene i barnehagen, ved hjelp av bilder hun hadde tatt:

Barnehagelærer: Ja, den første ... uka så starta vi med samtale på tirsdag, dvs. dag nr. 2 til tolken. Da hadde vi i forhold til barnehagens rom – hvor jeg i forkant hadde tatt bilder av rommene, av ulike leiker, som jeg la fram for barnet som en guide, på en måte, på hva vi kunne gjøre på de forskjellige rommene, hvilke leiker hørte hjemme der. Og åpne opp mulighetene ...

Dette førte til at barnet, som først ikke viste interesse for samtalen, etter hvert ble mer og mer interessert i bildene. Barnehagelæreren fortalte hva som var avbildet, og tolken tolket hele tiden det som ble sagt. Mot slutten av samtalen skjedde noe interessant, som vi ser i neste sitat:

Barnehagelærer: For her ... var det bilde av bokkassa vår, hvor ... barnet da ser ei bok (...) og henger seg opp i den, og ser på den – tar på bildet ... og sier at DEN boka har jeg lyst til å lese. Så sier jeg ja, men det kan vi gjøre... Har du sett – hvor står den bokkassa? Så snur barnet seg og peker på den (...) Ja, da må vi gå og se om vi finner den boka.

Barnet tødde opp underveis, svarte på barnehagelærerens spørsmål og begynte å kommentere bildene. Samtalen ble avsluttet med lesing av en bok som barnet hadde sett på bildet av bokkassen som barnehagelæreren hadde vist henne under samtalen. Slik oppstartsamtalen et

utgangspunkt for videre lek og samspill. I første omgang var dette også et skritt videre i etableringen av forholdet mellom barnehagelærer og barn.

Samlet sett fikk barnehagelærerne *forklart barna* regler og rutiner, samt hva som foregår i barnehagen. De opplevde det som godt å få gitt informasjon til barna, og opplevde det som positivt at de kunne *forsikre seg om at barna forsto*. Barnehagelærerne opplevde at de fikk *god kontakt* med barna i samtalene, de ble *kjent* og de opplevde trygghet i forhold til at informasjonen de gav barnet kom fram. Noen sier at de fikk *vite noe om barna* som de ikke visste fra før. Barnehagelærerne fikk til en felles samtale og god kontakt med barna, men det varierte noe. Men det var ikke så lett å få barna til å bidra i samtalene, samtalene ble litt enveis fra barnehagelærer til barn.

Barnehagelærerne om bruk av tolk i samlingsstund

Hvis barnehagene hadde samlingsstund hver dag i prosjektperioden dekker datagrunnlaget for barnehagelærernes svar ca. 80 samlingsstunder. Vi har filmopptak av 8 samlingsstunder. Samlingsstundene ble organisert med ca. 3-8 barn til stede og var ledet av barnehagelærerne. Noen hadde samlingsstunda i garderoben, noen ganger på et eget rom, noen ganger satt barna, tolken og de andre voksne på golvet, andre ganger i sofa og på stoler. Tolken ble alltid plassert nært det barnet det skulle tolkes for, som oftest bortenfor barnet, slik at han ikke skulle stenge for, eller komme i veien for barnet i forhold til de andre barna og barnehagelærer, som ledet samlinga. Flere av barnehagelærerne pekte på at samlingsstunda burde holdes for ganske få barn. Av barnehagelærernes erfaringer med bruk av tolk til små barn i samlingsstundene trekker vi ut følgende av de utfordringer og muligheter som de pekte på:

Barnehagelærerne opplevde det som nødvendig og nyttig å planlegge

De aller fleste barnehagelærerne laget en detaljert plan for de samlingsstundene som skulle filmes. Barnehagens samlingsstunder følger ofte en ganske fast mal, som handler om praktisk informasjon, sanger/ fortellinger,

sangleker, regler og at barna får bidra med innspill. Mye av stoffet gjentas over lengre tid og vil derfor være kjent for barna også:

Barnehagelærer: Hm – Dette syns jeg – det fungerte veldig bra at jeg la opp en detaljert plan for samlingsstunda. (...) det var veldig bestemt i forkant da... gjorde jo på at JEG var trygg, tolken visste hva som skulle skje ... Og barnet visste (...) at God morgen alle sammen var startsangene, og Labbe Tussemann var avslutningssangen.

Når det gjelder samlingsstundene så virket det som om det var en selvfølge at plan og innhold skulle deles med tolken på forhånd. Barnehagelærerne mente det var greit for tolken å vite hva som skulle skje, og at særlig fortellingene/ bøkene som skulle tolkes var kjent for tolken. Samtidig sier flere at de ikke alltid forberedte samlingsstunda sammen med tolken.

Selv om de har lagt en plan, så er det ikke alltid planen følges, slik en barnehagelærer beskriver det:

Barnehagelærer: For man vet jo ikke hvordan det blir likevel, tenkte jeg å si.

Selve barnegruppa må jo også venne seg til en ny situasjon med tolken tilstede:

Barnehagelærer: Samlingsstunda ble litt rotete på grunn av når du skal tolke 5-6 barn, og når tolken skal oversette hver setning så blir det pause, så blir de andre barna også veldig urolige, så det ble – DEN situasjonen ble veldig rotete på grunn av utålmodige barn på grunn av den pausen.

Denne barnehagelæreren syntes hun selv var for dårlig forberedt, men også at det var vanskelig å fange oppmerksomheten til barna når det ble tolket. Dette sa ikke de andre barnehagelærerne noe om. Det er jo forståelig at flyten i samlingsstunda kan bli forstyrret av tolkingen, særlig hvis det blir venting. Barnehagelærerens egen forklaring er nærliggende, at hun selv var uforberedt.

Barnehagelærerne mente tolkene burde tolke både sangtekster og andre tekster med innlevelse

De fleste barnehagene hadde ikke lagt opp til at

sangtekstene skulle tolkes. Noen ganger tolket tolkene sangtekster spontant.

Barnehagelærer: Sangene er jo ikke noe som blir tolka underveis. Men skal du lese bøker, skal du lese eventyr så er det viktig at han får lese igjennom det på forhånd, sånn at han – Han var veldig flink og tolka ut ifra det han hørte jeg sa, men med bøker så blir det på en måte ... en utrolig fordel å ha lest igjennom det på forhånd

Som for barna var ikke alltid innholdet i tekster som leses opp kjent for tolken heller:

Barnehagelærer: Jeg hadde Bukkene Bruse en dag, og da hadde vi litt ettersamtale, fordi at en sånn type eventyr var ikke noe han var vant til (...) det ligger jo ikke under huden til han som det gjør til meg og de andre ungene

Å kjenne til den kulturelle sammenhengen viser seg i hvordan tolken tolker innholdet, men også hvordan han kan klare å leve seg inn i selve formidlingen av det tolkede innholdet til barnet. Og det er stor forskjell på hvordan en tolk kan tolke tekster som blir lest eller fortalt videre til et barn, slik vi ser neste barnehagelærer peker på:

Barnehagelærer: (...) hvis du har et eventyr da, så leser du (...) monotont... kjedelig – så vil jo barn synes det er veldig kjedelig (...) Men hvis du lever deg inn i det, med litt forskjellige stemmer... toneleie, så lyser de opp med en gang, og da er det interessant, da følger de med.

Barnehagelærerne mente tolking gav barna muligheter til å kunne delta i fellesskapet

En barnehagelærer beskriver at barnet lyste opp og fulgte ekstra godt med når det ble lest fra en bok i samlingsstunda og at barnet tok ordet og kommenterte.

Barnehagelærerne løfter fram kontakten de får med barnet, at de føler trygghet på at barnet forstår og følger med på det som blir sagt og at barna selv får en mulighet for å bidra inn i fellesskapet.

Barnehagelærer: Så hadde vi samlingsstund (...) Og barnet sitter der musestille. Og barnet fulgte med, og (...) – ja, syntes det var veldig morsomt.

En annen barnehagelærer peker på hvor mye bedre hun trodde det var for barnet når det ble tolket i samlingsstunda:

Barnehagelærer: ... jeg ser det at barnet følte seg mer avslappa eller hva jeg skal si da, i samlingsstunda. For (...) – ja, barnet skjønte hva som foregikk. Måtte ikke liksom lete for å prøve å få det med seg...

Barnehagelærerne mente tolkene må ta det som det kommer

Vi spurte barnehagelærerne om hvilke tanker de gjorde seg etter prosjektet var over og om det var noe de ville gjort annerledes når det gjelder organiseringen av samlingsstundene. De fleste mente at tolken måtte gli inn i barnehagen på en mest mulig hverdagslig og naturlig måte:

Barnehagelærer: Nei, egentlig vanlig, altså (...) Vi prøver jo det. Men det er sånn som jeg sier – kanskje vi kunne ha delt opp samlingsstunda, som jeg sa da, i litt mindre grupper. Og det er jo en ting vi vurderer også (...) Men ellers så – er det jo greit å ta det sånn som det ER også, på en måte –

Dette betyr at barnehagelærerne ønsker minst mulig ekstra tilrettelegging og ekstra organisering og *at tolken må ta det som det kommer*, slik de også tar hendelser og utfordringer som de kommer i barnehagehverdagen.

Intervju om bruk av tolk under måltid

Tolkene var til stede ved minst ett måltid hver dag de var i barnehagen, det betyr at vi har samlet erfaringer fra ca. 80 måltider. Antall måltider som ble *filmet* var 8. Det var vanligvis formiddagsmåltider med pålegg, brød og drikke på bordet. Samtidig med selve spisingen foregikk det samtaler rundt bordene; mellom de voksne, mellom barn og voksne, og mellom barn. Tolken satt som regel ved siden av og litt bak barnet han skulle tolke for, litt bortenfor barnehagelærer og de andre barna.

Barnehagelærerne sa at det var viktig å skjerme måltidene når de brukte tolk

Barna satt som regel rundt småbord, ca. 4 - 5 barn rundt

hvert bord. Tolken satt like i nærheten av barnet han skulle tolke for, gjerne på en krakk med hjul på. Han satt slik at han ikke kom i veien for barnet og de andre, men samtidig så nært at han både fanget opp det som ble sagt og det barnet sa. Som regel ble tolken plassert ved siden av barnet, men også noen ganger med ansiktet mot barnet, slik at han så barnet godt:

Barnehagelærer: Vi har jo små bord med sanne stoler som ruller, vi voksne – Så vi blir veldig mobil rundt bordet – Men vi har skjerma ... det bordet er det jeg som har ansvaret for, og med tolken som da sitter på en stol sammen – Og han – sitter MOT barnet, så han ser ansiktet (...)

Vi erfarte at barnehagelærerne prøvde å skjerme måltids-situasjonene da de hadde tolk, for at tolken skulle klare å tolke mest mulig måtte det være få barn rundt bordet. I noen barnehager tenkte de også grundig gjennom hvilke andre barn som kunne passe sammen med barnet i denne situasjonen:

Barnehagelærer: Men de dagene hun har kommet til frokosten så har vi jo da tenkt igjennom hvem av barna som sitter ved bordet hennes, prøvd å plassere litt ut fra hvem som kan virke støttende

I en barnehage tok de høyde for dette ved å ha måltidet på et eget rom med ganske få barn:

Barnehagelærer: Og måltidet så (...) vi tok på et litt skjerma rom da, fordi at skal man høre hva tolken faktisk sier, så kan man ikke ha 18 unger i samme gruppe

Både barnet det ble tolket for og de andre barna godtok tolkens tilstedeværelse og tolkingen uten særlig grad av spørsmål eller kommentarer, svarte de fleste barnehagelærerne. De pekte på at barna var vant til nye voksne og de mente at tolkene ikke forstyrret samspillet mellom barn og voksne i noen særlig grad. I en av casene pekte barnehagelæreren på at barnet ble ekstra sjenert og hemmet når tolken var til stede. Hun mente at dette hang sammen med at barnet i utgangspunktet var sjenert, men også at tolken burde vært mer aktiv i å bli kjent med barnet.

Barnehagelærerne trodde at barna forsto tolkens rolle under måltidet

Barnehagelærerne sier at det virket som om *alle barna* raskt skjønnte hvordan tolken arbeidet og at de forsto konseptet med tolking. Måltidene er strukturerte situasjoner hvor alle sitter i ro, derfor ble det kanskje lettere å følge retningslinjene for tolking. At tolken var til stede under måltidet forstyrret ikke barnehagelærers samtale med enkeltbarn og heller ikke barns spontane samtaler med hverandre. Det virket som om alle barna godtok tolkens tilstedeværelse og forsto hans rolle som tolk. Men de ventet ikke nødvendigvis på hans tolking før de fortsatte samtalen sine, noe som gjorde tolkenes oppgaver til tider svært utfordrende.

Tolkene var svært diskre i sin tolking. De lente seg mot barnet og snakket lavt. Dette ser vi både på filmopptak og det samsvarer med barnehagelærernes svar. Barnehagelærerne syntes at tolkene var svært flinke til å tone seg inn på målbarnet og de andre barna, til å opptre diskre og i bakgrunnen og slik sett ikke forstyrre, eller komme i veien under måltidet.

Barnehagelærere mente at tolking under måltidet gav dem ekstra muligheter til å trygge barn

Et spesielt eksempel kan illustrere hvordan en barnehagelærer arbeidet: Hun benyttet bevisst tolkens tilstedeværelse under måltidet til å kommunisere spesielt med barnet om saker hun hadde oppfattet som viktige for barnet. Hun utnyttet informasjon hun hadde fått gjennom tolket oppstartsamtale og samlingsstund til å trygge barnet. For eksempel snakket hun om det å bli hentet i barnehagen, noe hun hadde fanget opp at dette barnet var spesielt usikker på. Hun fikk også de andre barna rundt bordet med på samtalen om henting, hvem som henter, at alle barn blir hentet osv. I denne casen virket dette sannsynligvis svært tryggende på dette barnet.

Et annet tema barnehagelærer også tok opp på samme måte, under måltidet, med flere barn til stede, var om selve maten. Hun snakket med alle barna om selve maten de spiste, fordi hun trodde at målbarnet var usikker, både på maten og det å måtte spise.

Barnehagelærer: (...) det at tolken var der gjorde at barnet fikk en bekreftelse på at det er greit at du ikke er sulten, du trenger ikke spise (...) det er greit at du ikke spiser... Og den også hadde jo vært vanskelig å forklare... uten tolken (...)

Men det blir jo en kjempetrygghet for ungen at... når jeg sier at jeg ikke er sulten så skjønner de det, og de tar det på alvor

Slik fikk hun formidlet viktig informasjon til barnet om at det var akseptert bare å sitte ved bordet uten å spise, og at barnet selv kunne bestemme om han/ hun ville spise eller ikke.

Barnehagelærerne mente barna kunne lære mer og delta mer med tolk tilstede under måltidene

Det er mange konkrete ting å ta opp under et måltid og oppklaring av begreper kan være en viktig med tanke på læring av norsk. Også i dette var tolken sentral, barnet i eksemplet under hørte her at barnehagelæreren sa makaroni (på norsk) og at tolkens oversettelse ikke ble riktig for barnet:

Barnehagelærer: Og da hadde barnet kommet hjem til mora og sagt at jeg har spist noen runde små ting med hull i (...)
For de kaller spagetti for makaroni (...) Så når jeg hadde sagt makaroni så fikk barnet det ikke til å stemme

Barnehagelæreren sier at det var nyttig å ha tolken der med tanke på inkluderingen av barnet i fellesskapet:

Barnehagelærer: Så det å ha han i måltidet – og hun kunne kommunisere med andre og spørre om å få sendt ting og... kunne snakke med oss voksne via han fungerte veldig bra

Et annet eksempel fra måltids-situasjonen kan illustrere faren for at tolken kan «komme i veien» for barnehagelærerens pedagogikk. På et av videopptakene ser vi at et barn som har fått en brødkive på tallerkenen sin ser langt etter osten. Den står for langt unna til at barnet kan rekke den selv. Vi ser også på filmsnutten at tolken sannsynligvis også ser dette. Barnet uttrykker mye med blikket sitt, men barnehagelæreren er enten for opptatt med de andre barna til å legge merke til dette, eller hun ser det, men velger å overse det. Kanskje for å vente på at barnet selv skal uttrykke ønsket sitt verbalt?

Slik sett kan tolken, hvis han intervensjoner, komme til å gripe inn i barnehagelærerens arbeid.

Barnehagelæreren så her en mulighet til at barnets stemme kunne komme fram i barnegruppa. Og en mulighet for å bli inkludert i samtalefellesskapet. Som oftest bare som lytter, men selv om ikke barnet snakket selv kunne barnet likevel få innsikt i hva det ble snakket om under måltidene. Dette gav barnet en mulighet til å vise frem seg selv, altså en mer positiv identitetspresentasjon.

Barnehagelærerne ønsket at tolkene skulle tolke mellom barna under måltidene

Tolkene tolket fortrinnsvis det som barnehagelærer og det aktuelle barnet sa, men de prøvde også å tolke øvrige samtaler rundt bordet. Det siste var svært vanskelig for tolkene, sa barnehagelærerne. Mange samtaler gikk parallelt, og det var en krevende oppgave for tolken å tolke alt. Barnehagelærerne syntes tolkene var flinke til å få med seg mye. Flere av dem savnet likevel mer tolking, særlig av samtaler som foregikk mellom barna det gjaldt også samtaler mellom andre barn, som det aktuelle barnet for eksempel bare var lytter til.

Barnehagelærer: ... i en måltids-situasjon så snakker ungene veldig mye – for barnet satt jo på et bord med tre andre barn, og de snakker jo seg i mellom, de snakker med meg... Så jeg prøvde å gi barnet litt blikk på at: tolk det også!

Barnehagelæreren mener her at hun nonverbalt prøvde å kommunisere med tolken om at han måtte tolke mer av de samtalene som foregikk rundt bordet, ikke bare dialogene mellom henne og barnet. Dette peker også de fleste andre barnehagelærerne på.

Intervjuer: Tolka han noen gang det de andre barna sier? Barnehagelærer: Innimellom. Men ikke som en fast regel, som jeg kanskje kunna ønska da. (...) ideelt sett (...) skulle det jo ha vært tolka, for da kunne det jo ha blitt en inngang... på hva ungene snakket om

I en av barnehagene fungerte det at tolken tolket mellom barna svært bra. Dette barnet beskrives som fri og aktiv i sin kommunikasjon, og tolken beskrives som meget

dyktig i sin rolle. Barnehagelæreren sier følgende om ham:

Barnehagelærer: (...) men jeg kjenner jo at det er vanskelig å sette ord på hva det var med tolken som gjorde at det fungerte så godt (...) han var veldig flink til å oversette alt (...) uten at jeg måtte be om noen ting så oversatte han – selv om det var sånne små ting som barnet sa, så sa han alt –

Generelt sett virket det som om de øvrige barna både forsto tolkens rolle og godtok hans tilstedeværelse. Det virket ikke som om tolken forstyrret samspillet mellom andre barn og voksne. Men de andre barna ventet ikke på tolkens tolking, de bare fortsatte å snakke, derfor ble det ekstra utfordrende for tolken å tolke. Barnehagelærerne mente at *tolking av samtalene mellom barnet og andre barn og mellom de andre barna var viktig* for at barnet skulle få ta del i fellesskapet.

Intervju om tolking mellom barn i frilek

Et ledd i prosjektet var at tolken skulle være sammenhengende i barnehagen i 3 timer hver dag. Dette bryter med hvordan en tolk vanligvis arbeider, både med tanke på struktureringen av samtalen og ved selve den fysiske situasjonen. Samtalen, måltidet og samlingsstunda er i stor grad voksenstyrte aktiviteter. I periodene med fri lek, overgangssituasjoner og ulike rutinesituasjoner, foregår aktivitetene over større områder (også ute). Det er mye praktisk arbeid hvor voksne organiserer aktiviteter og hjelper barn. Innholdet i kommunikasjonene er enda mer uforutsigbart og spontant enn i de mer strukturerte situasjonene som vi har presentert over. I dette kapitlet fokuserer vi barnehagelærernes tanker og erfaringer omkring bruk av tolk i ikke detalj-planlagte situasjoner i barnehagen.

Barnehagelærerne mente det var umulig for dem å være ved barnet hele tiden

I de mer uorganiserte situasjonene var ikke alltid barnehagelærerne så tett på barnet som i de mer strukturerte situasjonene. Målbarnet kommuniserte med andre voksne og barn, og barnet beveget seg på et større areal. Barnehagelærerne ønsket at tolkene skulle følge

etter barnet, og tolke for barnet der det var mulig å tolke. Noen ganger ble tolkene assistent eller lekekamerat for barnet:

Barnehagelærer: Tolken vart mer brukt også som lekekamerat. (...) Kontra det å være tolk

Alle barnehagelærerne ønsket at tolken skulle tolke mellom barn:

Barnehagelærer: Han er jo her for å tolke for barnet, tenker jeg. (...) og tolke for DEM

Med DEM her mener barnehagelærer barnegruppa. Her har barnehagelærer helt klart forstått det slik at tolken først og fremst skal tolke for *barnet*, noe som betyr at hun som fagperson ikke trenger å være tilstede, eller i nærheten av barnet. Hun opplevde det frustrerende at tolken bare tolket når *hun* var med barnet og ellers forholdt seg passiv. De andre barnehagelærerne sier ikke noe om dette, men de nevner at det virker krevende for tolkene å følge barnet, særlig ute.

I barnehagene har barnehagelærerne mange andre oppgaver enn å ta seg av et minoritetsspråklig barn som er i tilvenningsfasen. På høsten er det mange barn som er nye i barnehagen. Det er også mange andre oppgaver som barnehagelæreren har.

Barnehagelærer: Ja, vi hadde (...) veldig mange oppstarter langt uti gjennom måneden, så det var – det kom nye unger, nye foreldre som var der også de dagene ... da tolken var der. Du skal ta deg av – du skal ta vare på DEM også.

Sykefraværet er også høyt i mange barnehager, og vikarene trenger heller ikke være kjent med barnehagens mennesker, rutiner og oppgaver:

Barnehagelærer: Og så har vi hatt litt sykdom, og det har vært vikarer som har (...) som ikke er innkjørt som –

Alle barnehagelærerne peker på at det å ha tolk er både svært utbytterikt, både for dem selv og for barna, men de peker også på at det er meget arbeidskrevende for dem.

Alle barnehagelærerne var opptatte av tolking mellom barn, men de svarer også at det var utfordrende.

Barnehagelærerne pekte på at ulike barn forholdt seg ulikt til tolkene

Barnehagelærerne nevner at barn er forskjellige, noen barn er mer tilbakeholdne og andre mer aktive, både i kontakten med andre og i forhold til kroppslig aktivitet.

Barnehagelærer: Barnet kunne jo hente – eller altså dra i tolken fordi at barnet snakka til oss og så forsto barnet ikke – vi forsto barnet ikke. (...)

Og så hvis han (tolken) ikke da var helt observant, så kunne barnet liksom ta han med seg bort til oss, sjøl om han satt der på en stol – ikke sant og observert. (...)

Så henta barnet han og på en måte –

Dette barnet var det barnet i datamaterialet vårt som kanskje best utnyttet tolken som tolk. Barnet virket trygg og utadvendt og tok tolken aktivt i bruk.

Men et annet barn var litt mer ambivalent til tolken, når barnet var sammen med andre barn:

Barnehagelærer: (...) noen ganger ville barnet ha ham der, noen ganger så avviste barnet tolken litte granne, egentlig, men barnet vart veldig glad likevel når han så ham (tolken)

Barnehagelærer: Nei det var når barnet begynte å snakke (... språket til barnet) enkelte ganger – for eksempel når barnet var i lek og han (tolken) var til stede så – nei, gå bort! Ikke sant – for at barnet skulle snakke norsk ...

Dette barnet setter altså grenser for tolkens aktivitet. Barnehagelæreren forteller at dette barnet gjerne ville snakke norsk, og at barnet ganske raskt etablerte vennskap med et annet barn. Andre ganger ønsket dette barnet sterkt tolkens tilstedeværelse, men kanskje særlig i lek med andre barn var tolken forstyrrende for dette barnet.

Vi har ingen eksempler på at *andre barn* bruker tolkene aktivt, for å komme i språklig kontakt med barnet, eller

for å spørre eller forklare noe for det aktuelle barnet. Men de andre barna følger med på tolkingen. I ett eksempel tolker barnehagelærer det slik at det er et annet barn som blir ekstra interessert i det barnet som har tolk. Dette barnet knyttet seg til fellesskapet med barnet, tolken og barnehagelæreren. I denne casen fulgte tolken med og tolket mellom dem i lek, noe som førte til etablering av vennskap mellom de to barna.

Hvilken betydning tror barnehagelærerne tolkingen i frilek kunne ha for barnet?

Intervjuer: Kan du si litt mer om hvordan det fungerte, dette her med – med tolken i hennes samspill med andre barn?

Barnehagelærer: (...) jeg tror kanskje det var ... like stort utbytte av DET – (...) som samspillet med oss.

For dette barnet fungerte tolkingen mellom barnet og andre barn godt fordi tolken var tett på barnet og barnet var trygg på tolken, sa barnehagelærer. Denne tolken var opptatt av å tolke for barnet i alle situasjonene barnet var, og var ikke så opptatt av å tolke bare der det var noen voksne, slik barnehagelæreren peker på her:

Intervjuer: Ja. Hva var det som gjorde at det fungerte? ...

Barnehagelærer: Nei, han var jo der som tolk for barnet på lik linje som når barnet kommuniserer med oss.

Andre ganger er det som i dette tilfellet, hvor barnehagelæreren peker på at et barn får korreksjon på sin atferd i leken, fra de andre barna:

Barnehagelærer: Fordi at, som jeg sa, så er barnet en som gjerne vil styre leken. Og der også fikk barnet tilbakemelding fra ungene – ikke sant – unger kan si: Nei, ... ikke sant –

Her er et eksempel på at barnehagelærer viser hvordan tolken kunne være med å hjelpe barnet til å tilpasse seg leken med andre barn. Dette barnet hadde en tendens til å ville bestemme mye, og barnehagelærer mente det ville være fint for barnet å få korreksjoner direkte fra de andre barna, som barnet jo ønsket å være sammen med. Dette kan være et eksempel på barnehagelærer som ansvarlig

fagperson, det er hun som utnytter tolkens tolking i sitt pedagogiske arbeid.

Ved et tilfelle, i en uformell situasjon, fikk et barn anledning til å komme med et bidrag i en samtale, hvor flere barn og voksne var tilstede. Barnet fikk fortelle litt, om eventyr, mens de satt og tegnet og perlet:

Barnehagelærer: Da satt vi rundt et bord... Og da var det at barnet også kunne – fortalte et eventyr, og tolken oversatte, og så fortalte barnet hvordan ...

Barnehagelærer: Sånn at ... vi lærte at når (...) de skulle samles til eventyrstund der så: Kom og hør kom og hør – Og så begynte de med Det var en gang –

Barnehagelærer: Så det var litt interessant ... og artig å høre ... for DEN hadde vi mista hvis ikke tolken hadde vært der

Ved denne anledningen fikk et barn som ellers ikke fikk sagt så mye, bidra med et relevant innspill. Barnet fikk hjelp til å forstå hva fellessamtalen handlet om og hjelp til å få uttrykt dette i et fellesskap. Slike innspill vil gjøre barnets identitet synlig for resten av gruppa i barnehagen.

Barnehagelærer: Nei, jeg synes – VI syntes det var veldig sånn trygt og godt å ha en tolk her. (...) Ja. Og følte at både barnet og vi hadde utbytte av det, både i kommunikasjonen VI hadde med barnet og den kommunikasjonen BARNET hadde med andre unger. (...) Det er mye utbytte for barnet, at barnet kan slippe – ha sluppet ned skuldrene litt. Ja. For barnet bruker mye energi på å prøve å uttrykke seg.

Barnehagelærerne mener alle at det å ha tolk for barna var meget positivt for barna. Men de pekte samtidig på at barn er forskjellige og at bruken av tolk må tilpasses barnas behov og forutsetninger.

Intervju om barnehagelærernes helhetlige vurderinger av kommunikasjon med barn via tolk

De intervjuede barnehagelærerne har hatt erfaringer med bruk av tolk med til sammen 8 barn tre timer hver dag i 2 uker. Samlet sett har da barnehagelærerne erfaring med

bruk av tolk til barn i ca 16 uker. Ingen av dem hadde særlig erfaring med å bruke tolk til barn fra før. Noen hadde erfaring med å kommunisere via tolk med voksne, men ikke alle.

Tror barnehagelærerne at barna forstår tolkens rolle?

Barn forstår konseptet med bruk av tolk, sier de:

Barnehagelærer: (...) og barnet nyttiggjorde seg veldig tolken (...) barnet (...) henvendte seg til han for å henvende seg til meg, så barnet skjønte liksom konseptet (...) når barnet snakka så henvendte barnet seg til tolken, og når han snakka til meg, så kunne barnet se på meg (...) for å se på min reaksjon

De fleste barna viser at de har forstått tolkens rolle og oppgaver som en person som hjelper dem med språklig kommunikasjon, mener barnehagelærerne. Likevel stemmer ikke dette i alle situasjoner og for alle barn i like stor grad. Hvordan barna møter og tar i bruk tolken varierer både mellom de ulike barna og mellom ulike situasjoner barna deltar i. Alle barna godtar tolkens tilstedeværelse og arbeid, men barnehagelærernes forståelse over hvor OK de tror de ulike barna synes det er å ha tolk varierer.

Men barnehagelærerne nevner også eksempler på at barnet ikke helt forstår tolkens rolle, for barna henvender seg til tolken og ikke til barnehagelærer når de vil si noe:

Intervjuer: Spurte barnet tolken, eller spurte barnet deg? Barnehagelærer: Ja, barnet spurte tolken (...) Barnet vendte seg - vendte seg mest mot tolken, det gjorde barnet.

Dette betyr at barnet noen ganger henvendte seg direkte til tolken, dette kan være et eksempel på at barnet likevel ikke helt forsto eller rettet seg etter konseptet for kommunikasjon via tolk.

I en case beskriver barnehagelæreren hvordan barnet både henvender seg til henne, og til tolken som tolk:

Barnehagelærer: Når barnet henvendte seg til han - selv om han - han oversatte alltid til meg, men barnet kunne henvende seg til han for å spørre HAN om ting også.

Dette barnet henvender seg til tolken, ikke bare som tolk, men også som en person (og assistent) og som enhver voksen på avdelingen. Barnet bruker ham som det til enhver tid passer. Og tolken svarer til dels på barnets henvendelser, men dette hadde naturlig nok ikke barnehagelæreren oversikt over, da hun ikke forstår tolkens og barnets felles språk. Nesten alle barnehagelærerne forteller at barn og tolk fører egne samtaler, som ikke alltid oversettes av tolkene.

Følgende sitat viser noen tanker en av barnehagelærerne gjør seg. For det første peker hun på at det trengs en (bedre) rolleavklaring for barnet; at denne personen er her for å oversette for barnet, og at det med trygghet for barnet henger sammen med at barnet vet hvorfor denne personen, tolken, er på barnehagen, at han er der som språklig oversetter/ tolker:

Barnehagelærer: ... Det fungerer jo best at det er litt mer rolleavklaring i forhold til litt mer trygghet og forutsigbarhet til barnet, at det er lettere for barnet også å forholde seg til at han - han er en som er der som skal oversette for meg...

Samtidig peker den samme barnehagelæreren på følgende; som viser barnets situasjon. Barnet er alene i en ukjent sammenheng og har flere behov enn de rent språklige:

Barnehagelærer: Men (...) hvor enkelt (...) er det å få den forståelsen for et barn som er 4 år ... Og det er et nytt land, et nytt språk, en ny barnehage, nye unger, nye voksne. Altså, det er veldig, veldig mye nytt å bli kjent med for det barnet.

Dette er det flere av barnehagelærerne som peker på. Det er mye nytt for et lite barn. En barnehagelærer sier at det kan være for mye for barnet å forholde seg til en tolk i denne første tiden. Selv om en tolk faktisk vil kunne være til stor språkhjelp for barnet, så mener en av barnehagelærerne at tolken kan forsterke barnets utrygghet, i og med at han er en ny og ukjent person for barnet i oppstartsfasen.

Men det er ikke så lett kanskje, for barn, å forstå det at denne personen, tolken, bare er der for det verbalspråklige sin del. Når tolken er med barnet over tid, skapes det en

relasjon mellom dem. Nettopp gjennom at tolken blir en nøkkelperson for barnet språklig kan relasjonen mellom dem forsterkes:

Barnehagelærer: Og så får barnet en person som snakker samme språk og barnet kan snakke med den personen på.. sitt morsmål, og da går det mye – det er jo mye lettere for barnet, det også, så jeg skjønner jo at det er – kan være en – et resultat av at man har en tolk til det barnet, at de får en litt annen relasjon også.

Det kan virke som om det blir naturlig at tolken hjelper barnet med daglige gjøremål, som her, ved måltidet:

Barnehagelærer: (...) For barnet henvendte seg også til han (tolken) for å få hjelp til å smøre på eller hjelp til å få noe pålegg og sånn.

Det kan virke som om det at tolken deltar i daglige gjøremål, ved at han er tilstede over lengre tid (3 timer hver dag) kan føre til at det blir vanskeligere for barnet å skille hans rolle fra rollen til andre voksne på barnehagen:

Intervjuer: Ja. Hvis jeg spør deg om tolk- – om barnet – skjønte barnet den situasjonen at tolken var der for å hjelpe til med kommunikasjonen til deg – eller med deg? (...)

Barnehagelærer: Ikke 100 %, nei. Det tror jeg ikke. For det vart jo ikke den rolle- – Det var jo ikke sånn den helt klare, tydelige rollen på den tolken –

Hva tenker barnehagelærerne om tolkenes væremåter?

Barnehagelærerne var gjennomgående imponert over og fornøyde med tolkene. Barnehagelærerne mente *tolkenes engasjement* var viktig. Barna avviste tolken ved å sette grenser for ham, og de utnyttet ham ved å bruke han til andre oppgaver, for eksempel som lekekamerat, assistent eller bare medmenneske. Tolken svarte på barnets spørsmål noen ganger, kommentere og forklare og hjelpe barnet, spille spill, være lekekamerat...

De opplevde engasjementet til tolken som viktig, slik en av barnehagelærerne beskriver det:

Barnehagelærer: Altså han var oppriktig interessert i oppdraget sitt. (...) Vi merka jo på han at han var veldig sånn positivt innstilt og ... sånn.

Ved en av barnehagene opplevde de ikke tolken slik, de opplevde tolken som grensesettende og delvis avvisende overfor barnet, og det var de ikke fornøyde med. Denne tolken fulgte retningslinjene for tolker meget nøye. Denne barnehagelæreren opplevde tolken som uinteressert i å tolke mellom barna, og særlig ute. Vi spurte hvordan hun mente en god tolk burde være:

Barnehagelærer: Være mer interessert da, være mer på – opptatt av det barnet holder på med. Ha lyst til å være sammen med barna (...) I stedet da for å stå under taket når det regner, så ... gå dit barnet er og vis interesse for den leiken barnet er i... Du skal jo ikke være med og videreutvikle leiken, du skal jo bare tolke det ungene sier. Men være der, være nysgjerrig, være opptatt av det ungen holder på med her og nå (...) ikke være avhengig av at det er noen av oss voksne som er med...

Denne barnehagelæreren kommentarer bekreftes på direkte spørsmål, at hun hadde foretrukket en morsmålsassistent framfor en tolk. Barnet i dette eksemplet ble etter barnehagelæreren vurderinger forstyrret av tolkens nærvær. I en annen case er tolkens væremåte helt motsatt:

Barnehagelærer: Han var en omsorgsfull type, som tok barnet på en måte inn og var veldig – ikke satte noen sårne jeg er tolk-grenser (...). For til unger er det vanskelig

Denne barnehagelæreren skisserer en tolks væremåte som kanskje bryter med de foreskrevne reglene for tolkens væremåte, eller han balanserer hårfint på grensen ved å være nær og omsorgsfull, uten å komme over på fagpersonens ansvarsområde?

Hva tenker barnehagelærerne om tilknytning mellom tolk og barn?

Vi var opptatte av hvor nære og involverende barnehagelærerne mente tolkene burde eller kunne være i forholdet til barna. De viste stor forståelse for den tilknytning og involvering som skjedde mellom tolk og

barn. Å være en «usynlig» person eller ikke-involverende person, ser de på som både uaktuelt og vanskelig med tanke på tolkens rolle. De ser at tolken kommer nært på barnet og som naturlig at det skapes bånd mellom dem.

Barnehagelærer: For at barn er – knytter seg jo til mennesker (...) og klart, en tolk som snakker samme morsmål, spesielt de (...) som ikke snakker samme språk som oss som er i barnehagen – og så kommer det en og støtter deg i den prosessen (...) Det er jo veldig positivt for dem. Men jeg tror det er vanskelig å være usynlig, ja.

Intervjuer: Ja.

Barnehagelærer: Det er umulig (...). Det blir unaturlig

Slik barnehagelæreren svarer her er typisk for materialet, selv om de andre ikke svarer så bastant. Det er også en barnehagelærer som følger tolkeretningslinjene mer nøye. Hun peker tydeligere på hva som er hennes oppgaver og ansvar, og hva som er tolkens oppgaver og hva som *ikke* er tolkens ansvar. Likevel peker alle på at tolkene må være i interaktivt samspill med barna. At tolken ikke skal ta over barnehagelæreren ansvar og oppgaver er de fleste litt utydelige på.

Barnehagelærer: (...) Men han vart jo en voksen for barnet her i tillegg, ikke sant, til å være tolken. Den kan være vanskelig, men samtidig så er det noe med når at du har – til unger så går det ikke an å være så A4 (...) for vi forklarte barnet jo hvorfor han var her og sånn. Men barnet knytta seg jo litt til han for det

De fleste barnehagelærerne formidler at barna knytter seg til tolkene. Dette begrunnes i det at tolken er der over tid, han er der i en viktig periode for barna, han er der bare for dette barnet, mens de andre voksne har mange andre barn og oppgaver å ta seg av, og at tolken og barnet har det spesielle båndet gjennom språklig forståelse.

Barn knyttet seg til tolkene, *men også til barnehagelærerne og de andre voksne, gjennom tolken og tolkingen*

Tolkens rolle som *bare* tolk ble utfordret:

Barnehagelærer: ... vi som jobba i barnehagen måtte være flink til å bruke tolken som tolk.

Intervjuer: Ja.

Barnehagelærer: For barnet vart jo – barnet fikk jo en tilknytning til tolken også – (...) – i forhold til den oppstarts-biten. (...) Han vart jo med litt i lek, og vart med i aktiviteter og – for også det at vi måtte jo også dele oss – vi voksne også – vi kunne ikke være der hele tida (...) og da vart det sånn at tolken vart litt mer ... tilknytningsperson

I prosjektet var det et sentralt spørsmål om tolken kunne «komme i veien for» barnehagelæreren tilknytning til barnet. Utfordringen med tolken er jo at han kan komme til å ta over rollen og oppgaven som tilknytningsperson for barnet, og at barnet kunne komme til å oppleve er brudd i tilknytningsprosessen når tolken var ferdig med oppdraget sitt, og uteble. Vi har derfor spurt barnehagelærerne ganske nøye og direkte om deres tanker rundt denne mulige utfordringen:

Intervjuer: Har du sett noen problemer ut fra det at barnet knytta seg til han? Har du sett noe savn eller noen eksempler på at barnet syns det er dumt at han ikke kommer hver dag, eller –? Har du sett noe sånt?

Barnehagelærer: Nei, egentlig ikke. Fordi at gjennom han så knytta barnet seg til oss også.

Alle barnehagelærerne sier at de *ikke* har opplevd at tolkens forhold til barnet har ført til at barnet ikke har knyttet seg til dem, snarere svarer de tvert i mot. De sier at barnet og tolken har hatt nære betydningsfulle relasjoner, men det har de også fått, *fordi* tolken har vært der.

Syntes barnehagelærerne at bruk av tolk var nyttig i barnehagen?

Barnehagelærerne sier at tolkens tilstedeværelse styrket deres forhold til barna, de ble raskere kjent og kommunikasjon via tolk lettet tilvenningsprosessen. De peker på at de får et tettere forhold til barna. Så ut fra deres perspektiv forstyrrer ikke tolken relasjonen, han

gir heller bedre betingelser for at relasjonen mellom barnehagelærer og barn styrkes.

Vi har ingen rapporteringer i prosjektet på at tolken har tatt over rollen til barnehagelærer, eller andre voksne, som tilknytningsperson. Men vi har mange utsagn som viser at forholdet mellom barn og tolk har utviklet seg til en ganske tett relasjon.

Barnehagelærerne viser hele tiden til at barn er forskjellige, og at tolkene er forskjellige. Og hvordan forholdet mellom barna og tolkene avhenger av dette. Vi har spurt hva barnehagelærerne tenker om forholdet mellom barnet og tolken og om de har følt sitt forhold til barnet forstyrret av tolken:

Intervjuer: ... at barnet valgte tolken fremfor deg? Var det litt sånn?

Barnehagelærer: Hm - Ja, litt både og. Barnet var også flink til å - barnet valgte også meg - (...) Og tok kontakt og ville leke med - både inne og ute... Men også vart tolken - så det var litt sånn halvt om halvt, tror jeg. (...) Sånn at da var tolken mer nær barnet i den perioden han var her.

Så tolkens tilstedeværelse tok nok i flere tilfeller litt over for barnehagelæreren som en nær person for barnet, som i tilfellet over. Men heller ikke denne barnehagelæreren opplevde at tolken «kom i veien» for hennes relasjon til barnet, han ble mer som et tillegg til hennes forhold til barnet.

Tolkene hadde jo bare ett barn som fokus, mens barnehagelærerne hadde opptil 15-20 andre barn i fokus samtidig, selv om det var en mer eller mindre avtale mellom de ansatte at barnehagelæreren at de frigjorde henne for andre oppgaver i den tiden tolken var der, slik at hun kunne følge det fokuserte barnet spesielt. Når tolkene skulle være i barnehagene ut over kortere tolkesekvenser viste det seg altså at barnehagelærerne heller ønsket seg en morsmålsassistent. Vi spurte flere ganger direkte om dette:

Intervjuer: Ja. Men hvis du skulle velge da - hva slags funksjon ville du at tolken skulle hatt, hvis du skulle velge

deg en situasjon? Vil du ha en tolk som går inn som en sånn samtalepartner og assistent for barnet, eller vil du ha en kun som ren tolker? Hvis du skulle velge.

Barnehagelærer: Jeg ville valgt mer en assistentrolle.

Og begrunnelsen for dette ble av en barnehagelærer uttrykt slik:

Barnehagelærer: For det er mennesker vi er - ungene er - Altså de er små, de trenger også den omsorgsbiten. Det kan virke litt kaldere, på en måte, hvis det er en person som skal være sammen med dem og så bare ... være litt sånn avvisende - eller at man bare er den tolken - De får ikke respons på noen andre - Men også - For det trenger barnet.

Det henvises altså ikke bare til deres egen travle hverdag, men også til barnas behov for voksenkontakt. Flere av barnehagelærerne mente at tolkerollen i slike sammenhenger burde utvides til å ligne mer på rollen som morsmålsassistent. Både fordi de mente en slik rolle var mer nyttig for barnet, men også fordi de mente at det ble mye ekstra arbeid på dem selv, dersom de skulle følge dette ene barnet over lengre tid. Å følge dette ene barnet så tett ville kunne gå ut over deres omsorg for andre barn og andre arbeidsoppgaver de har.

Det var ikke alltid like lett for barna å forstå tolkens rolle. Dette var heller ikke alltid like lett for de ansatte i barnehagene.

Også barnehagelærerne investerte ekstra tid sammen med det fokuserte barnet i den tiden prosjektet varte. Både tolken og barnehagelæreren har dette barnet spesielt i fokus i disse to ukene, så i tillegg til selve tolkningen er også de andre ansattes engasjement og innsats av betydning. Så både tolkebruk OG barnehagelærers investering i samspillet har betydning:

Barnehagelærer: Men jeg så det at barnet (...) skjønnte hva som foregikk. (...) jeg så at barnet lyste litt mer opp (...) i og med at tolken var her for BARNET så - og du bruker ekstra tid på barnet i de tre ukene, så får du en veldig fin start med barnet.

Oppsummering av funn fra intervjuene med barnehagelærerne

Barnehagelærerne ble spesielt intervjuet om sine erfaringer med kommunikasjon med barn via tolk i tilrettelagte oppstartsamtaler med det ene barnet, i samlingsstund med flere barn til stede og under måltider, også der med flere barn til stede. Men tolkene var til stede i sammenhengende tre timer hver dag og de skulle tolke i så mange situasjoner og sammenhenger som mulig, også i mer uformelle rutinesituasjoner og mellom barnet i lek med andre barn. Barnehagelærernes erfaringer knyttet til disse situasjonene var også sentrale i intervjuene.

Av barnehagelærernes erfaringer med kommunikasjon med små barn via tolk i oppstartsamtalene trekker vi ut følgende av de utfordringer og muligheter som de pekte på:

Barna *forsto raskt tolkens rolle* i denne samtalsituasjonen. Barna så som regel rett på den som snakket. Når barnehagelærer snakket så de på henne, når tolken tolket så de direkte på ham, og når de selv snakket hadde de som oftest blikket festet på tolken. Barnehagelærerne opplevde det som godt å få gitt informasjon til barna, og trygt at de kunne *sjekke om barnet hadde forstått* det de sa. Barnehagelærerne opplevde delvis at samtalene fenget barnas interesse. De fikk stort sett til en felles samtale og god kontakt med barna, men det varierte. De benyttet seg i liten grad av tolkene til å utvikle lengre eller dypere samtaler med barna. De pekte på at barn er forskjellige og at måter tolkene brukes på *må tilpasses det enkelte barns forutsetninger* og den konkrete situasjonen.

Av barnehagelærernes erfaringer med bruk av tolk til små barn i samlingsstundene trekker vi ut følgende av de utfordringer og muligheter som de pekte på:

Barnehagelærerne laget detaljerte planer over samlingsstundene som de sa de stort sett delte med tolkene. Barnehagelærerne opplevde det som *nødvendig og nyttig å planlegge*, både for sin egen del og for tolkenes del. Det var nyttig å ha en plan selv om planen ikke alltid ble fulgt. De opplevde at barna hadde stor nytte av og likte at det ble tolket i samlingsstund. Barna var mer

avslappet, de lyste opp, *barna kunne følge med og bidra selv*, sa de. Barnehagelærerne sa de opplevde *bedre kontakt med barna* i samlingsstunda og gledet seg over at barns så ut til å ha glede av tolkingen, at de kunne følge med og bidra. De mente det var viktig at tolken *tolket med innlevelse*. De peker på hvor viktig det er *at tolken hadde lest eventyr og fortellinger på forhånd*, men *sanger* ble bare unntaksvis tolket, eller forklart på forhånd.

Av barnehagelærernes erfaringer med bruk av tolk til små barn i måltidene trekker vi ut følgende av de utfordringer og muligheter som de pekte på:

Barnehagelærerne anbefalte *skjermet måltid med få utvalgte barn*. Tolken burde sitte like ved barnet, tolke på en diskre måte. De ønsket at tolkene skulle tolke mye *mellom barna*. Det virket som om de øvrige barna både forsto tolkens rolle og godtok hans tilstedeværelse. Det virket ikke som om tolken forstyrret samspeillet mellom andre barn og voksne, sa de. Men de andre barna ventet ikke på tolkens tolking, de bare fortsatte å snakke, derfor ble det ekstra utfordrende for tolken å tolke ifølge barnehagelærerne. Barnehagelærerne mente at *tolking av samtalene mellom barnet og andre barn og mellom de andre barna var viktig* for at barnet skulle få ta del i fellesskapet. Barnet fikk muligheten til å forstå, delta og bidra, og være en del av fellesskapet.

De mente at barna hadde stor *nytte* av tolk under måltid, for eksempel ved oppklaring av begreper. De kunne også forklare barn noe de kunne være usikre på, og slik trygge dem. Læring av begreper, lære norsk og dele språk ble nevnt som sentralt. Barnehagelærerne mente at tolkene holdt seg til rollen som tolk og *ikke kom i veien* for barnehagelærernes arbeid i måltidsituasjonene.

Av barnehagelærernes erfaringer med bruk av tolk til små barn i fri lek trekker vi ut følgende av de utfordringer og muligheter som de pekte på:

Barnehagelærerne pekte på at det var meget arbeidskrevende for tolkene å tolke mellom barn i fri lek. Barnehagelærerne selv pekte på at de hadde mange andre oppgaver og derfor ikke *tid* til bare å følge opp ett minoritetsspråklig barn, derfor ønsket de at tolken

arbeider på egen hånd og tolker mellom barn, uten henne som fagperson til stede. I frileken, særlig ute, forventet barnehagelærerne at tolken fulgte etter og tolket der barnet var, mellom barnet og andre barn, selv om det ikke var andre voksne til stede. Barnehagelærerne pekte på at barnet kunne få muligheten til å fortelle noe av eget initiativ og spontant inn i en pågående samtale i barnehagen, men det gjaldt bare noen få av barna, som selv tolk tolken aktivt i bruk. Barnehagelærerne hadde ikke sett eksempler på at *andre barn tok tolken i bruk* for å kommunisere med barnet.

Av barnehagelærernes erfaringer med bruk av tolk til små barn i helhetlig vurdert trekker vi følgende av de utfordringer og muligheter som de pekte på: Barnehagelærerne mente tolkenes *engasjement* var viktig. Barn avviste tolken ved å sette grenser for ham, og utnyttet ham ved å bruke ham til andre oppgaver, for eksempel som lekekamerat, assistent eller bare medmenneske. Barn og tolker hadde noen ganger egne samtaler. Noen ganger svarte tolken på barnets spørsmål, kommentere og forklarte og hjalp barnet, spilte spill og var lekekamerat. Barnehagelærerne opplevde det som fint at barn har tolk tilgjengelig. Barnehagelærerne sa at de kunne føle seg tryggere på *at barnet hadde det bra*. De fleste barnehagelærerne ønsket heller en *morsmålsassistent*, hvis de måtte velge. Siden tolkene var til stede over tid, og siden det var i tilvenningsperioden, fikk tolken en større betydning for barnet, *barnet knyttet seg til ham* fordi han kanskje forsto barnet bedre, eller fikk tilgang til barnets føleleseliv gjennom verbalspråklige kommunikasjonen. Barnehagelærerne sa at barna knyttet seg til tolkene, men også til *dem, gjennom* tolkingen. Barnehagelærerne ønsket at tolkene kunne *ta det som det kom*, at tolkingen ble tilpasset barnehagens hverdagsliv og slik sett gjort *naturlig*.

Analyse av intervjuene med tolkene

Syv av de åtte tolkene, som tolket for barna i to uker sammenhengende i barnehagen, ble intervjuet. I dette kapitlet analyseres disse intervjuene ut fra samme organisering som analysen av intervjuene med barnehagelærerne⁹.

Flere av tolkene kjente barnehagen som institusjon gjennom foreldrerollen før de fikk dette tolkeoppdraget, men de hadde ikke tolket for barn i barnehage før. Flere hadde erfaring med tolking for foreldre i barnehager, eller i andre institusjoner. Noen av tolkene hadde tolket for foreldrene til barna eller andre familiemedlemmer, men ikke direkte for de fokuserte barna i denne studien.

Tolkene hadde på forhånd fått en orientering om barnehagen som institusjon¹⁰. Dette kapitlet er inndelt etter samme fem overskrifter som kapitlet med intervjuene av barnehagelærerne.

Intervju av tolkene om deres erfaringer knyttet til oppstartsamtalene

Oppstartsamtalene var tilrettelagte situasjoner som vi i prosjektgruppa hadde bedt barnehagelærerne om å gjennomføre¹¹. Slike samtaler er ikke, så vidt vi kjenner til, noe man bruker å gjøre i barnehager. I oppstartsperioder er som regel foreldre til stede i noen dager, og da er det flere barnehager vi kjenner til som bruker tolk, men da helst med tanke på kommunikasjon med foreldrene. Barnehagelærerne sa at de hadde planlagt oppstartsamtalene og at disse planene i noen grad ble delt med tolkene.

Tolkenes presentasjoner av seg selv og sin rolle

Det er vanlig at tolker introduserer sin rolle overfor den de skal tolke for. Tolkene sa at de ikke kunne si det de

⁹ Analyser av de filmede sekvensene av oppstartsamtale, samlingsstund og måltid, og intervjuene av barna gjort med en annen tolk, brukes bare som støtte til analysene.

¹⁰ Kurs for tolker på DMMH i regi av prosjektgruppen

¹¹ Se Analyse av intervjuene med barnehagelærerne for mer informasjon om oppstartsamtalene

vanligvis pleier å si i situasjoner med voksne tolkebrukere. En tolk presenterte seg slik:

Tolk: Jeg sa på en veldig barnslig måte at jeg oversetter til deg (...). I denne rollen sitter jeg her og skal tolke til læreren din slik at de forstår hva du sier. Ikke sant. Sånn på en veldig barnslig måte prøvde jeg å fortelle om min rolle. Og barnet forsto selvfølgelig heller ikke så godt hva en rolle er.

Tolk: ... Jeg bare fant på en måte, for det var ikke slik som vanlig jeg sier det. Det var det ikke. Jeg fortalte ikke om min rolle som tolk som vanlig fordi jeg tenkte at (barnet) ikke forsto

Disse to svarene er gjennomgående for tolkenes svar. Tolken prøvde å forklare barna hvilken rolle de hadde, hva de skulle gjøre og hvordan, på konkrete måter ut fra deres forståelse av hva barnet kunne forstå.

En av tolkene prøvde i enda større grad å få barnet til å forstå at barnet kunne bruke, eller utnytte ham som tolk. Han bruker ordet «å hjelpe» for å få barnet til å forstå hvordan barnet kunne utnytte tolken på eget initiativ.

Tolk: ... at jeg skal hjelpe deg om du skulle trenge noen ting. Du kan si det på (barnets språk) og jeg kan fortelle dem det på norsk. Og omvendt. Bare si fra. Hva som helst det er. Ikke tenk på det, jeg er bare her for å hjelpe deg. Så det var sånn det gikk.

Tolken uttrykte også at det var vanskelig å forklare barna at de hadde taushetsplikt, men de prøvde enten å forklare dette på en måte barna kunne forstå, eller de utelot å si noe om det.

Barna handlet adekvat i tolkesituasjonen

Tolken mente at barna kanskje ikke forsto deres rolle slik voksne vanligvis forstår den, men at de forsto rollen på en mer konkret måte:

Tolk: Jeg vet ikke om (barnet) forsto at jeg var tolk og tolker sånn og sånn, men (barnet) forsto at jeg var der for å snakke norsk når (barnet) ikke kunne snakke norsk. Og omvendt, snakke (barnets språk) (...) når de snakket og (barnet) ikke forstår. Sant. Det var helt greit og (barnet) forsto, men... er

det tolk, hva er det? (Barnet) vet at jeg ikke var en som jobbet der.

Tolken mente samlet sett at barna forsto og innrettet seg adekvat i de tolkede samtalen. Barna lyttet til det som ble sagt, de så på den som snakket, vendte seg mot tolken da han tolket og så på barnehagelærer når hun snakket. De ventet med å ta ordet mens barnehagelærer snakket. Noen ganger snakket barna direkte til tolkene. Oppstartsamtalen var en strukturert situasjon, som regel på et eget rom, alle satt i ro, og det var lite som forstyrret. Rolleforventningene til denne situasjonen virket dermed å være ganske klare for barnet. Alle barna i prosjektet syntes å forstå og mestre dette, mente de respektive tolkene.

Språklige utfordringer ved tolking for barn

Tolken nevnte at det var utfordrende å tolke selve innholdet i oppstartsamtalene:

Tolk: ... Fordi det ikke er et bestemt formål med tolkinga (...) Det er ikke noe tema (...) Det er åpent (...) Så du kan – barnet kan snakke om drømmer, om lek, om mat, om Barne-tv ... (...) Det er ikke noen rammer, ikke noe – det er ikke noe tema...

Dette kan bety at selv om tolkene ble forberedt på innholdet i samtalen slik barnehagelærer hadde planlagt det, likevel ikke kunne være forberedt på innholdet. Ren informasjon, eller formidling, fra barnehagelærer til barn vil dermed være enklere for tolken enn en mer dialogisk samtaleform.

En annen tolk sier at språket, eller tolkingen av barnets utsagn må tilpasses barnets språklige nivå, slik at barnet ikke blir tillagt et mer avansert språk enn det har.

Tolk: Men gjennom mine erfaringer som tolk for barn, så er det viktig for en tolk å snakke så lett som mulig (...) Hos et barn kan man ikke snakke veldig tørt og disiplinert (...) Ja selvfølgelig uten å endre innholdet (...) Og når barnet snakker, sant, at man da ikke gjør det mer voksent enn det faktisk er

Denne tolken peker på en stor utfordring, nemlig at tolkene ikke oversetter (ord for ord), men tolker. Ved en utvidet fortolkning av barnets utsagn kan tolken gjøre barnet mer språkmektig enn barnet faktisk er. Barnehagelæreren, som ikke forstår barnets førstespråk, kan heller ikke kvalitetssikre tolkens tolking. Heller ikke barnet kan kontrollere dette. Ansvar for korrekt vil dermed hvile på tolken alene, slik denne tolken påpeker. Denne utfordringen gjelder selvsagt ved all tolking, og er ikke spesiell for små barn. Barnehagelærer, som ansvarlig fagperson vil være den som hele tiden må sikre, gjennom god og grundig kommunikasjon, at hun har forstått barnet, og at barnet har forstått henne, riktig.

Tolkenes følelsesmessige reaksjon når barn har det vanskelig

I den tilrettelagte konkrete situasjonen oppstartsamtale virket det som om barna lett forsto hvordan tolkingen skulle foregå, mente tolkene. Men flere av barna var ubekvemme i samtalsituasjonen. Samtalene mellom barnehagelærer og barnet var noen ganger utfordrende for tolkene fordi de levde seg inn i barnets situasjon. Her er et sitat fra en av tolkene som illustrerer denne tolkens opplevelse:

Tolk: Ja, barnet ville ikke svare på... barnet var ikke i, barnet var ikke med på så veldig mye (...). (Barnet) ville ikke snakke (...). Så det var litt (...). vanskelig ja (...). Da er man i en situasjon hvor man tenker: Okay, hva er det som foregår? Hva skal vi gjøre?

Denne tolken opplever i denne situasjonen ansvar for barnet og har lyst til å avbryte samtalen fordi det er åpenbart for henne at barnet ikke vil snakke.

Et annet barn snakket også svært lite. Tolken sa at han opplevde at barnet forsto mye og fulgte godt med på tolkingen. Men barnet tok ikke egne initiativ til å kommentere eller spørre. Han sa at barnet begynte å forstå mer, og at barnet begynte å bli litt mer aktiv mot slutten av toukersperioden:

Tolk: Jeg vet jo at barnet har begynt å snakke (...). Grunnen til at barnehagen har bestilt tolk ... etter min mening, var å fortelle – formidle til barnet hva som foregår her (...). Og du

kan si på en måte det lyktes. Fordi når jeg sammenlignet de første dagene og de siste dagene jeg var der (...) var det stor forskjell

Tolken mente at to uker var for kort tid å ha tolk for akkurat dette barnet, barnet tinte opp, man måtte være tålmodig, man burde gitt barnet mer tid, sier han. Tolkene fortalte gjennomgående at de ble svært berørt av barna, særlig hvis barna hadde det vanskelig. De ville gjerne hjelpe barnet og ble utfordret på å holde seg til sin rolle som «bare» tolk. Men de så også at disse samtalene kunne hjelpe barna til økt forståelse og dermed økt opplevelse av trygghet.

Noen av barna var mer frimodige og pratet selvstendig i samtalene med barnehagelærerne, og pratet om seg selv om sine interesser på en trygg måte, virket det som. Men samlet sett rapporterer tolkene at de fleste barna var ganske passive under samtalene, slik at de ble mer informert enn at de fortalte om seg selv. Tolking i oppstartsamtalene handlet altså om hvordan tolkene skulle forklare sin tolkerolle på en måte barna kunne forstå, språklige utfordringer knyttet til barns måter å snakke på, og barnas trygghet i situasjonen og tolkenes følelsesmessige reaksjoner på dette.

Intervju av tolkene om erfaringer knyttet til samlingsstundene

Samlingsstundene var også en situasjon vi hadde bedt prosjektdeltakerne arrangere spesielt for prosjektet, men samlingsstund er en vanlig situasjon i de fleste barnehager¹². Barnehagelærerne sa at de delte sine planer for samlingsstunda med tolkene, men de delte i liten grad sine faglige intensjoner om hva som evt. var målet med samlingsstunda osv.

Tolkene savnet å bli forberedt

Tolkene fortalte at de ikke fikk planer for dagenes innhold. De savnet timeplan, å få planer for samlingsstund og andre aktiviteter som skulle foregå, beskjed om at de skulle være ute, hvor og når de skulle tolke osv.

¹² Se Intervju av barnehagelærerne knyttet til samlingsstundene

En tolk sier:

Tolk: Ja, av og til så følte jeg meg litt uforberedt på ting som skjedde

Flere sier som denne tolken, som ikke opplevde å bli forberedt på innholdet i samlingsstundene i det hele tatt:

Intervjuer: Så de har ikke snakka om din rolle og de har ikke fortalt deg hva vi skal gjøre neste dag, sånn med forberedelser på –

Tolk: Nei, neste dag – slett ikke, nei.

Likevel sier tolkene at de har blitt tatt godt imot i barnehagene, at det var hyggelig å være i barnehagen og at de følte seg vel der. Men ut ifra hvordan de vanligvis arbeider på sine tolkeoppdrag var de erfaringene de gjorde i denne prosjektperioden ganske forskjellig. De har i stor grad opplevd at de har måttet ta ting på sparket, finne ut selv hvem de skulle tolke for og nå og hva de skulle tolke.

Tolking av innholdet i samlingsstund

I samlingsstundene satt tolkene like ved barna. De tolket stille og diskret til barna. I hovedsak tolket de det som barnehagelærer sa. Noen ganger sa barnet noe, eller svarte på barnehagelærers spørsmål. Da tolket tolkene alltid dette. Noen ganger tolket også tolkene de andre barn sa, men det ble ikke alltid gjort. Noen ganger fordi tolkene ikke hadde fått klar nok beskjed om det. Andre ganger tolket de ikke det andre sa fordi det var vanskelig for dem å oppfatte hva som ble sagt.

I samlingsstunda ble som regel ikke sangene tolket:

Tolk: Samlingsstunda besto av musikk. Gitarspilling og sang. Og i den rollen sitter tolken der og hører på sangene. Jeg trenger ikke å synge og jeg trenger ikke å delta i sangen.

Intervjuer: Så du tolket ikke innholdet i sangen?

Tolk: Nei. De bad meg ikke om det

Denne tolken hadde forstått det slik at sangene ikke skulle tolkes, og han mente at dersom han skulle tolket sangtekstene, så burde han fått beskjed om det av fagpersonen.

Noen ganger tolket tolken innholdet for barnet mens det ble sunget. Ved ett tilfelle ble det gjort slik at tolken hvisket tolkingen til barnet mens de sang. Andre ganger sang tolken sangen for barnet på barnets språk, og barnet sa dette til tolken:

Tolk: Så jeg begynte å tolke sangen for (barnet). Og barnet sa til meg: Vet du, det er ikke pent at du tolker mens vi synger...

Her var det barnet som stoppet tolken i hans forsøk på å tolke syngende.

Tolkens ulike roller i samlingsstund

I samlingsstundene plasserte tolkene seg nesten alltid like ved barnet, bortenfor barnet, for ikke å forstyrre de andre barna, eller komme i veien. Noen barn kunne komme ganske nært tolken for eksempel i samlingsstund., slik denne tolken beskriver:

Tolk: I samlingsstunda (...) de er jo også som personer, ikke sant? Noen ganger er de åpne og noen ganger på en annen måte, eller. Ja, de har lyst til å være sammen med meg eller, holde hånda mi og sånn eller (...). Man må se an hvordan situasjonen er.

En tolk viste til følgende eksempel for å illustrere at barnet forsto tolkens rolle og oppgaver knyttet til samlingsstunda:

Tolk: Barnet forsto kanskje ikke hele sangen, men barnet ville synge med (...) så barnet sa vent litt til vi var ferdig, mens jeg prøvde å forklare til barnet. Da skjønte jeg at barnet forsto jobben til tolken

Tolkene mente barna fikk muligheter til å delta i barnefellesskapet

Flere av tolkene fortalte hvordan barnet kunne komme inn i barnefellesskapet og kunne delta i kommunikasjon med andre barn, og de var opptatte av at barn har stor nytte av at det tolkes for dem i samlingsstund.

Tolk: Og så når de leste eventyr (...) jeg tolka eventyret og (barnet) var engasjert (...) og jeg trur (barnet) stilte spørsmål

Dette sitatet illustrerer hvor viktig det kan være for et barn å få med seg innholdet i samlingsstundene, at de ikke bare skal forstå litt av hva som foregår, gjetninger og bruddstykker, men faktisk få en fullstendig forståelse ut fra deres forutsetninger på eget språk. Gjennom slik forståelse kan også barnet gis muligheter til å delta ved å stille spørsmål. Gjennom dette blir barnet også synlig for andre.

Vanskelig å tolke det de andre barna sa

Tolkene sa at det var ganske greit å tolke i samlingsstundene. De hadde ikke problemer med å tolke det barnehagelærer fortalte, leste opp eller spurte om. Men det var vanskeligere for dem å tolke det de andre barna sa. Det kunne være at flere barn sa noe på samme tid, eller at tolkene ikke oppfattet hva de sa. En tolk uttrykker sin opplevelse fra samlingsstund slik:

Tolk: ... det var litt vanskelig, fordi jeg må tenke på det veldig fort, sant. Og de synger, barna sitter stille. (...) Så det som skjedde. Er det improvisering det heter?

Improvisering her speiler hen på den løse strukturen flere barnehagelærere la opp til. Samlingsstunder i barnehager har ofte en fast hovedstruktur, men vil likevel alltid ha en åpenhet mot brudd og innspill fra barna. Tolkene har tydelig opplevd det slik at en samlingsstund kan ta mange retninger, både formmessig og innholdsmessig.

Tolkene peker også på at snakkingen i samlingsstund går så raskt at det er vanskelig å få med seg alt.

Noe annet som forstyrrer tolkene er uroen med mange barn og voksne til stede:

Tolk: ... som støy og bråk, noen ganger får man det ikke til. Fordi man rett og slett ikke klarer å høre det som blir sagt

Tolkenes erfaringer fra samlingsstundene handlet om at de ønsket mer samarbeid med barnehagelærerne, samt hva de skal og hva de ikke skal tolke i samlingsstundene. Videre så de barns utbytte av tolkingen, både med tanke

på forståelse og på barnets muligheter på å kunne ta del i fellesskapet med de andre barna. Det var utfordrende å tolke i samlingsstundene dersom det var mange som snakket og dersom det var mye støy.

Intervju av tolkene om deres erfaringer knyttet til måltidene

Måltidene var oftest lagt opp etter faste rutiner. Som regel satt barna ved småbord, 4-6 barn og 1-2 voksne ved hvert bord. Samtalene handlet om selve maten og spisingen, som å velge og å sende mat og drikke, men også om alt mulig som barn og voksne hadde på hjertet. Det var derfor større uforutsigbart innhold i samtalene ved måltidene, enn det var ved oppstartsamtale og samlingsstund¹³.

Tolkene ønsket større grad av styring og forberedelse

Ved de måltidene som ble filmet var barnehagelærer og tolk alltid til stede sammen. Barnehagelærerne tok ansvar for organiseringen under disse måltidene. Men tolkene var til stede ved flere måltider enn de som ble filmet. Derfor opplevde de også flere måltider hvor barnehagelærerne var opptatt med andre oppgaver.

Tolkene sier de var avventende og at de forventet å bli ledet av fagpersonen. En tolk viser at han var opptatt av ikke å forstyrre situasjonen han tolket i. Følgende sitat er knyttet til denne tolkens tolking under måltid:

Tolk: I matpausen sånn halv 12 til kvart over 12, satt jeg på sida og prøvde å være helt taus, helt stille, slik at læreren kunne ta over. (...) med lav stemme fordi jeg ikke ville forstyrre de andre barna

Han ventet på fagpersonens ledelse av situasjonen slik at han kunne finne sin plass og oppgave. Tolkene uttrykte gjennomgående at de ønsket større grad av styring fra barnehagelærernes side, slik denne tolken sier. Det var bare en av tolkene som sa at han under hele perioden opplevde at barnehagelæreren ledet hans arbeid.

¹³ Se kapittel om intervju av barnehagelærerne om deres erfaringer knyttet til måltidene

Når flere snakker samtidig, hva skal tolken tolke?

Måltidene var en strukturert situasjon på den måten at den fulgte en fast struktur, og at alle satt på plassene sine. Tolken satt like ved barnet og var ikke alene med barna. Utfordringene under måltidet handlet for det meste om at mange snakket samtidig:

Tolk: Hva skal du prioritere? Skal du tolke det som barna sier, eller de voksne? Ja – som ikke er retta mot (barnet)

Dette sitatet illustrerer at tolkene opplevde at de fikk mye ansvar i tolkesituasjonene. At det ble overlatt til dem å vurdere hva som skulle tolkes gjorde at de ble ansvarliggjort for det pedagogiske innholdet i situasjonene, noe de ikke skal ha ifølge sine retningslinjer, de skal «bare» tolke, og at det var meget vanskelig for tolken å få til å tolke alt som ble sagt, særlig fordi de andre barna ikke ventet på tolkens tolking, noe som også var tilfelle i samlingsstundene.

I noen situasjoner var det lettere for tolkene å tydeliggjøre sin rolle som tolk. For eksempel sa en tolk at det var mer formelt under måltidet og at det i den situasjonen var lettere for ham ikke å bli sett på som en assistent:

Tolk: Ja da vi satt rundt bordet (...) Ved lunsjtida, at to ansatte var der – det var veldig enkelt, veldig lett. Det var mer formelt. Det var dialog – de prøvde å snakke til (barnet) (...) Ja, enklere for meg

Hvordan måltidene var arrangert i de ulike barnehagene varierte nok en del. Både barnehagelærers ledelse av situasjonene og antall barn rundt bordet vil nok ha en betydning for hvor lett eller vanskelig denne oppgaven blir for tolkene.

Tolkene så enkeltbarns behov

Tolkene pekte på at barn var forskjellige, og de understreket at forståelsen og erfaringen deres med barn var nødvendig, spesielt for å kunne tolke på en bra måte. Noen av barna i prosjektet var svært stille. Når barnet ikke snakket måtte tolken være nøye på å tolke de de andre sa til barnet.

Tolk: Det var litt vanskelig (...) Og barnet var SÅ taust (...) Og hvis de ansatte spør barnet: Vil du ha? Og jeg tolket: Vil

du ha? Så hu – så nikket barnet istedenfor å si ja.

Dette viser hvor viktig fagpersonens og andre ansattes rolle er i forhold til å utnytte de pedagogiske mulighetene som ligger i det å ha en tolk tilstede. Flere av tolkene sa at barn som ikke snakker, eller snakker lite trenger tolk. Barn som er passive og som snakker lite, trenger nettopp tolk for å kunne kommunisere med andre og delta i fellesskapet.

Denne tolken pekte på barnets behov og ønske om å forstå hva de andre barna sa. Han så at barnet ville vite hva de andre barna snakket om:

Tolk: Fordi barnet var spent på hva de andre barna sier (...) Ja. Selv når de satt ved bordet, at de andre snakka og (...) Barnet ville vite – eller var spent på hva de sier.

For at tolker skal kunne fange opp slikt, må de ha forståelse for, innlevelse i og kunnskap om barn.

Tolkene så pedagogiske muligheter

Tolkene peker på at barnehagelærerne burde vært mer opptatte av hva målbarnet sa, altså utnyttet mulighetene ved det å ha en tolk tilstede, til å bli bedre kjent med barnet og til å innlemme barnet i barnefellesskapet.

Tolk: Hva kunne jeg ha gjort? (lavt, lang pause). Kanskje de kunne ha vært mer interessert i det som (barnet) sier når det er tolk tilstede

Når tolken reflekterer over dette ser han hvor mange pedagogiske muligheter som ikke blir fanget opp av barnehagelærer, eller de andre voksne i barnehagen. Men han ser også hvorfor dette er vanskelig å få til:

Tolk: ... men man må være forsiktig for jeg tenker noen ganger og andre ganger tenker jeg; jaja, men de er jo interessert, men det er masse som skjer. Det er flere barn til stede. Man kan ikke være på 200 steder samtidig.

Tolkene peker også på at det er til tider kaotisk i barnehagene, og derfor vanskelig både for dem og for barnehagelærer å mestre alle mulighetene og utfordringene som oppstår.

Formen på måltidene var ganske strukturert og var derfor ganske lett for tolkene å mestre, men det var mange som snakket samtidig og det ble ikke ventet på at tolkingen, derfor ble måltidsituasjonene utfordrende for tolkene. Innholdet i samtalen rundt matbordet var enda mer uforutsigbare enn i oppstartsamtalene, sett fra tolkenes side. Det var vanskelig for tolkene å være forberedt på samtalenes innhold fordi alle kunne snakke om det de ville. Fordi fagpersonen hadde ansvar for flere barn i denne situasjonen, og ikke alltid var *bare* til stede for tolken og det aktuelle barnet, ble denne situasjonen mer utfordrende enn de to foregående, for tolkene. Tolkene så de pedagogiske mulighetene som tolking under måltidene kunne gi.

Intervju av tolkene om erfaringer knyttet til frileken

I prosjektet hadde vi som hovedfokus tolking i de tre tilrettelagte situasjonene oppstartsamtale, samlingsstund og måltid. Men vi ville også utforske pedagogiske muligheter og utfordringer knyttet til periodene med frilek, som er typiske for barnehagen.¹⁴

Tolkenes plassering i rommet, inne og ute

Om hvor tolkene plasserte seg i rommet sa de at de plasserte seg diskre, litt ved siden av barnet de skulle tolke for, men også slik at de hadde øyekontakt med barnehagelærer og evt. andre som var med i situasjonen. De måtte være både nære, og samtidig ikke i veien for det som skulle foregå:

Tolk: Fordi du vet de løper og de kaster ting og de snakker med hverandre og så må man ikke komme i veien på en måte (...)... bare å finne en liten stol og sitte sånn og de fortsetter å gjøre ting... (...) Og så må man være i nærheten, nærmest mulig og bortest mulig

Dette var inne, men barna var også ute i den perioden tolkene var til stede. Dette bød på større utfordringer. En av tolkene var ikke i det hele tatt forberedt på å være ute. Alle tolkene sa at rollen deres som tolk særlig ble utfordret ute. For det første opplevde tolkene i stor grad å

bli overlatt til seg selv, uten annen instruks enn å tolke for barnet der barnet var. Tolkene opplevde barnehagelærerne som svært fraværende i uteleken. Barnet på sin side kunne bevege seg over store områder i lek med andre barn, eller helt motsatt, holde seg nær tolken, slik at det ikke var noen å tolke for. Resultatet ble da oftest slik at tolk og barn snakket sammen, tolken hjalp barnet med diverse oppgaver, de småpratet og lekte også noe sammen.

Tolkene ble utfordret på sin rolle som «bare» tolk

Tolkene savnet tydeligere ledelse fra fagpersonenes side. Tolkene uttrykker at barnehagelærerne som fagpersoner er utydelige i rollen sin, og til tider fraværende. De hadde mange andre oppgaver i de tre timene tolkene var der og var ofte for langt unna potensielle tolkesituasjoner til at tolkene kunne tolke for dem.

Dette opplever tolkene som en utfordring. På alle barnehagene opplever tolkene dette, men i større eller mindre grad. De blir på en måte tvunget inn i en assistentrolle. Også andre barn krever dette av tolkene, som i følgende eksempel:

Tolk: Ja, ja – det er vanskelig. Fordi barn (...) de vil leke med meg, de vil ha hjelp – de andre barna også (...) De andre barna også. Så – ja... At de kan se på meg som en ansatt som – ja – (...) Ja, for de andre var ikke der

Tolkene opplevde utfordringer både knyttet til oppstartsamtale, samlingsstund og måltid, men det var likevel de ustrukturerte situasjonene som var aller mest utfordrende. Tolkene ble i frileken hele tiden utfordret på sine tolkegrenser:

Tolk: ... så tolken slipper å tenke på det: hvor er grensene mine? Hvor må jeg stoppe her?

Tolken ble lekekamerat

Flere av tolkene opplevde at de ble lekekamerat for barnet. En tolk sa først dette:

Tolk: For jeg tenker at det er ikke min rolle overhodet å leke med barn

¹⁴ Se intervju av barnehagelærerne om tolking mellom barn i frilek

Men rett etterpå fortalte han at det å leke med barn var veldig nyttig:

Tolk: Jeg spurte om det var OK å leke med dem, og de sa ja. Absolutt. (...) og det har hjulpet meg så mye for det å leke med dem (...) så snakket jeg både norsk og (barnets språk) (...) det ga så mye tillit som man kan få.

Tolkene sier mye om at barnet de tolker for henvender seg til dem. Flere av tolkene sier at denne småpratningen er viktig for at barnet skal få tillit til dem. Det kan gå flere dager før de opplever at barnet har fått tillit til dem og at de åpner seg og vil prate. Men dette varierer fra barn til barn. Tolkene var opptatte av å vinne barnas tillit. Dette opplevde de var nødvendig for at barna skulle bli trygge nok på dem til å ville snakke. For å oppnå denne tilliten mente tolkene at det å småprate med barna var en måte de kunne trygge barna på. En annen måte var å åpne for lek og samspill med barna. Dette, samt det at barnehagelærerne ikke alltid var til stede, førte til at tolkene fikk store utfordringer med å følge sine vanlige retningslinjer for tolking i offentlige institusjoner.

Tolkene ble brukt som hjelpere

Tolkene ble ofte brukt som hjelpere. Særlig i de ustrukturerte situasjonene, og særlig ute, henvendte barna seg til tolken som en assistent. Følgende sitat kan illustrere det:

Tolk: Jeg ble med (...) ut. Og da var det naturligvis slik at (barnet) henvendte seg til meg. Jeg skal ta sykkelen ... Kan du onkel ta sykkelen ut fra boden?

I disse situasjonene hvor tolken var nærmest barnet, og andre voksne langt unna, fikk tolkene ofte slike oppgaver av barna. I situasjonen over grep barnehagelærer inn og ba barnet om ikke å spørre tolken, men henne om dette. Slik viste barnehagelæreren at hun var oppmerksom på grenser for tolkens rolle. Men det skjedde ikke ofte at barnehagelærerne grep inn på denne måten, i følge tolkene.

Tolkene ble brukt som assistenter

Tolkene følte at de ble møtt som assistenter:

Tolk: ... noen ganger føler man at man jobber der...

Dette var gjennomgående i tolkenes svar. De mente at både barn og ansatte betraktet dem som assistenter. Men barna brukte tolkene i stor grad som assistenter. Her varierte det også hvordan tolkene møtte dette. Noen tolker er nær barna og tar flere roller, mens andre setter mer grenser. En tolk opplevde at barna forsto at han ikke var en vanlig assistent:

Tolk: ... Men de vet på en måte... kanskje fordi de ser at jeg ikke tar avgjørelser, at jeg ikke sier noen meninger og sånn ...

En av tolkene derimot, opplevde ikke å bli latt alene med barnet i det hele tatt:

Tolk: Jeg hadde ikke vært alene med (barnet) nei. Det var en ansatt alltid. (...) Og jeg fulgte alltid den som er ansvarlig for (barnet)

Denne tolken sa at han alltid fulgte etter den ansvarlige voksne, som var barnehagelærer. Så det var kanskje i stor grad han selv som passet på ikke å bli latt alene med barnet.

Tolkene ble utfordret følelsesmessig

Tolkene ble utfordret følelsesmessig fordi de var alene med barna. Følgende eksempel illustrerer tolkenes dilemma:

Tolk: Og det var ingen voksne av og til som var i nærheten av (barnet)(...) Så jeg var der – hva skal jeg gjøre? Skal jeg trøste? Snakke med (barnet)... berolige (barnet)...(...)Det er vanskelig(...) Det er ikke – det er ikke min rolle, nei –

Tolkene kunne komme i veien for pedagogenes arbeid

Tolken kunne også komme i veien for pedagogenes arbeid. Noen ganger gikk tolkene ut over sin rolle. Her er et eksempel på det:

Tolk: Så en dag snakket jeg med barnet og sa at hvis du vil ha noe må du spørre, bare si: Kan jeg få den? Da får du. Isteden for bare å ta den, for barnet forstår ikke at du vil ha den

Dette barnet behøvde veiledning på sin væremåte overfor andre barn, mente tolken, og han bestemte seg for å gi barnet den veiledningen. Men med dette gikk han ut over sine retningslinjer for tolking, noe han var klar over.

Tolking mellom barn

Tolkene sa at de prøvde på ulike måter å tolke mellom målbarnt og de andre barna i frileken. Det handlet igjen om at barn var forskjellige. To- tre av barna var mer aktive i lek og samspill med andre barn, men de fleste målbarnta i studien var mer stille og forsiktige. Barna var i studien engasjerte i samspill med tolken «sin», men ikke så verbalt aktive i leken.

En av tolkene sa at han overhodet ikke tolket mellom barn. På spørsmål om dette viste tolken frustrasjon over ikke å bli bedt om det. Han sier dette:

Tolk: Er avhengig av å få klare beskjeder. For (ellers) tolken kan ikke bare improvisere av seg selv

Den samme tolken pekte på at ingen av de andre barna henvendte seg til dette barnet verbalt.

Tolk: Ærlig talt jeg traff ingen situasjoner hvor barna spekulerte på hva (barnet) sier...

De andre tolkene sa også at de andre barna meget sjelden tok tolken i bruk for å kommunisere med det aktuelle barnet.

En av tolkene peker på at i løpet av hans prosjektperiode kom svært mange av de andre barna og henvendte seg til ham:

Tolk: Men det skjedde ofte at andre barn snakket med meg (...) Særlig noen norske jenter (...) Noen kalte meg – brukte å kalle meg bestefar (...) Og noen er veldig nysgjerrig og spør(...) De har blitt kjent med meg (...) i og med at jeg har vært der en stund

Kommentarene over referer til vanlige kommentarer fra barna, ikke ønsker om tolking. I denne casen var det i all hovedsak de ansatte, og ikke de andre barna, som tok tolken i bruk.

Tolkenes erfaringer knyttet til frileken handlet altså om hvor de skulle plassere seg, skulle de løpe etter barnet? Tolkene ble i disse periodene virkelig utfordret i tolkerollen; de ble lekekamerat, hjelper og assistent. De ble utfordret følelsesmessig og det gikk av og til ut over sin rolle. Når de tolket mellom barn handlet det mye om deres egne initiativ, målbarnta snakket ikke så mye til de andre barna så det ble ikke så mye å tolke. Og de andre barna tok omtrent ikke tolken i bruk.

Tolkenes helhetlige vurderinger av sine erfaringer som tolker for barn i barnehage

De 7 intervjuede tolkene har hatt erfaringer med tolking for 7 barn tre timer hver dag i 2 uker. Dette betyr samlet sett at intervjuene bygger på rikelig med erfaringer. Ingen av tolkene hadde tolket på denne måten for barn i barnehage før. Dette kapitlet handler om tolkenes erfaringer helhetlig og mer generelt sett enn erfaringene knyttet til oppstartssamtale, samlingsstund, måltid og frilek¹⁵.

Tolkene savnet deltakelse i planlegging

De fleste tolkene savnet å bli trukket mer inn i planleggingen generelt sett:

Tolk: Kanskje litt mer veiledning underveis, eller før jeg startet dagen. Bare 5 minutter hvor jeg blir forklart om hva de skulle gjøre i dag

Særlig en av tolkene opplevde i liten grad å bli trukket inn i planleggingsarbeidet av barnehagelærer, om deltakelse i planleggingsarbeidet sier han:

Tolk: Det er det som mangler (...) Det kunne vært bra for meg. I det minste kunne jeg følt at de var interessert (..) Ja nå sitter de og leker. Jeg må bare begynne med jobben min, sant, det tenkte jeg.

Denne tolken sa at han ikke en gang ble tatt i mot om morgenen når han kom til barnehagen. Tolkene hadde også en forventning om at fagpersonen skulle være

¹⁵ Se kapittel om intervju med barnehagelærernes helhetlige vurderinger av kommunikasjon med barn via tolk

tilstede hele tiden. Dette varierte nok en del i de ulike barnehagene og i de ulike situasjonene, men er likevel et gjennomgående funn i studien.

Tolkene mente det var utfordrende å tolke barns språk riktig

På spørsmål om hva som var spesielt ved tolking for barn sa en av tolkene at barn tenker konkret, så man må ikke snakke abstrakt. Videre peker han på at barn snakker i svært korte setninger og at barn kan ha vansker med å uttrykke det de vil. Derfor kan det være vanskelig for tolken å vite om han har oppfattet barnet riktig:

Tolk: Man må være litt forsiktig med barn, og ha litt kunnskap med hvordan barn tenker og slike ting (...) det kan være vanskelig å (...) Å være sikker på at du har oppfatta riktig -

Når det gjelder selve tolking peker en av tolkene på at det er vanskelig å tolke for barn fordi barn snakker annerledes enn voksne. Han sier at det er vanskelig å tolke riktig, og å velge de riktige ordene:

Tolk: ... det er veldig komplisert med barna (...) man må være veldig forsiktig når man tolker for dem. For noen ganger er det vesentlige ting som er veldig, veldig viktige... (...) Ja for det er både etisk og språklig og alt... (...) Det er nesten et annet språk på en måte... (...) Det er veldig utfordrende å være (år)våken hele tida

Hvordan barn snakker var også en utfordring:

Tolk: ... for hun snakker nesten som en dialekt (...) Det er det som er mest utfordrende med så små (...) Det er nesten som et annet språk på en måte

Tolkene mente de måtte være bevisste i sine relasjoner til mål barnet

En av tolkene viser forståelse for at tolken også må sette grenser for barnets tilknytning til tolken. Denne tolken opplevde at barnet ble svært knyttet til ham, og gjorde følgende for å dempe denne tilknytningen:

Tolk: Ja i begynnelsen ble (barnet) litt tilknyttet, men det har med språk å gjøre: at man snakker det språket som barnet

forstår. Men etter hvert forsto barnet at jeg var der for å tolke og hjelpe barnet til å forstå de som jobbet der. Og jeg var nødt til å gi avstand til (barnet) så (barnet) begynte å forstå at det er hun (barnehagelæreren) som jeg snakker med og han andre bare tolker

Ved prosjekttidens slutt var det for noen av tolkene vanskelig å forlate barna.

Tolk: ... det var ikke så enkelt, det var brutalt, - ... man blir glad i barna ...

Det tolken gjorde her var både å tolke og å delta med egne verbale innspill i leken. Gjennom dette fikk han veldig god kontakt med barnet og barnet snakket mye med ham etter dette. Denne tolken forteller at dette var viktig for barnets tillit til ham. Denne tolken nevner spesielt uteleken som sentral for dette samspillet.

Flere av barna i studien henvender seg til tolken, slik denne tolken uttrykker:

Tolk: Men jeg måtte passe på ikke å innblande meg (...) For barnet hadde en tendens til å henvende seg til meg hele tiden

Tolkene mente tolkene må ha kompetanse på barn, barndom og barnehage

Tolkene mener det er viktig at tolken er glad i barn og en tolk pekte på at tolken må være tålmodig og ha respekt for barn.

En tolk uttrykker det slik:

Tolk: Kanskje jeg kan si det – det er veldig enkelt å tolke for barn, det sies ikke så mye... Men det er veldig komplisert (...) For det er ikke bare – det er ikke bare snakk om språk, men om følelser – Ja.

Tolk: ... jeg må formidle det riktig, velge ord for det er vanskelig. Man må være forsiktig. Sånn har jeg opplevd det, man må være veldig forsiktig når man tolker for dem. For noen ganger er det vesentlige ting som er veldig, veldig viktige... Ja for det er etisk og språklig og alt...

Flere av tolkene kjenner til den norske barnehagen. Og flere av dem hadde egne barn. En tolk sier følgende:

Tolk: Jeg har jobbet litt over 1 år i barnehage (...) det har gitt meg mye, hvordan få kontakt eller etablere kontakt med barna og hvordan behandle dem og snakke med dem og de føler seg trygge (...) Det lærte jeg for eksempel at det er viktig at de føler seg trygge før de åpner seg. (...) Etter 3-4 dager begynte (barnet) å snakke litt med meg.

Denne tolken har også egne barn, og han opplever at hans syn på og forståelse for barn er meget viktig når man skal tolke for barn. Han peker på at det tok tid før barnet ble trygg på ham og begynte å åpne seg. Flere tolker peker på dette:

Tolk: Min erfaring fra før har hjulpet meg mye...

En annen tolk uttrykker det å ha erfaring med å tolke for barn slik:

Tolk: ... for da vet man hvordan det er å snakke med barn (...) for med et barn så er tilliten veldig viktig (...)

Flere av tolkene argumenterer for at det å ha egne barn eller ha annen erfaring med barn er viktig for å kunne være en god tolk for barn. En av tolkene sa det slik:

Tolk: Det handler ikke bare om at man kan snakke samme språk, men å kunne – (be)handle barn (...) så det var veldig viktig at jeg hadde slik bakgrunn

Dette er gjennomgående i tolkenes svar, de mente at barnet måtte ha tillit til dem, og at de derfor måtte ha kompetanse på barn og barndom.

Tolkene mente det var et stort ansvar å tolke for barn

Ikke bare språklig var det utfordrende å tolke for barn, men også etisk. Tolkene uttrykte generelt sett et stort ansvar for å forstå barna riktig når de tolket for så små barn. Og de pekte også på hvor mye konsentrasjon som kreves av dem:

Tolk: Det er 2-3 timer og man ser på dem hele tiden. Og så sies det noe, og ops – så har du mistet noe

Tolkene opplevde oppgaven som tolk i for små barn i barnehage var svært nyttig for barna og viktig.

Følgende sitat kan illustrere at tolkene opplevde at barna hadde nytte av tolkingen:

Tolk: Å forstå hverandre. At det ble litt kommunikasjon, eller bedre kommunikasjon. (...) jeg kan se at jeg hjalp til med, ja – de kunne ikke forstå hverandre. Og de forsto hverandre for at jeg var til stede der.

Tolkene mente at tolking i barnehage helhetlig vurdert var svært utfordrende og svært viktig. De pekte særlig på deres behov for å bli involvert i samarbeid med barnehagelæreren. Og samtidig at barnehagelærerne som fagpersoner tok mer ansvar og styring. De opplevde at både de selv og barna ble knyttet til hverandre, og mente det var viktig å være bevisste dette, slik at de ikke gikk ut over sine retningslinjer for tolking. En tolk for små barn trenger kompetanse på barn og barnehage for å tolke på denne arenaen. De pekte på det store ansvaret de fikk ved tolking for små barn på denne arenaen og det store utbytte barnet kunne ha av slik tolking.

Oppsummering av funn fra intervjuene med tolkene

Tolkene ble spesielt intervjuet om sine erfaringer med å tolke for et spesielt barn i tilrettede oppstartsamtale, måltid og samlingsstund. Men tolkene var til stede tre timer hver dag i to uker hvor de skulle tolke så mye som mulig, for å gjøre seg mange ulike erfaringer med å tolke for barn. Tolkene hadde relativt lite erfaring med barnehagen som institusjon, lite erfaringer med å tolke for barn, men de fleste tolkene hadde erfaringer med å være sammen med barn.

Tolkene opplevde det gjennomgående som *utfordrende* å tolke i barnehagene. Det at de skulle være der sammenhengende i tre timer er ikke slik de vanligvis arbeider som tolker. I tolkemedierte situasjoner er vanligvis både form og innhold mer bestemt på forhånd og slik sett lettere for tolkene å forberede seg til.

Å tolke i de tre tilrettelagte situasjonene oppstartsamtale, samlingsstund og måltid ble vurdert som ganske greie å tolke i. Desto mer ustrukturerte situasjonene var, desto mer utfordrende ble det for tolkene. Men det å være tilstede i barnehagen ut over disse tilrettelagte situasjonene, i frileken, opplevde tolkene som *meget* utfordrende. Oppstartsamtalet var utfordrende for noen av barna, og det påvirket igjen tolkene. Under måltidene kunne det være mye støy og mange som snakket samtidig, noe som gjorde tolkingen vanskelig for tolkene. Når det gjelder samlingsstunda savnet tolkene å bli forberedt for forhånd av barnehagelærerne. Tolkene savnet instruksjoner på hva de skulle tolke og når de skulle tolke. De savnet å bli tettere *styrt* av barnehagelærer.

Helhetlig vurdert ble tolkene utfordret fordi det var små barn de skulle tolke for og fordi de ble satt til å tolke i ustrukturerte situasjoner. Også oppdraget med å tolke i 3 timer mer eller mindre sammenhengende gav tolkene ekstra utfordringer. Når de skulle tolke og for hvem de skulle tolke ble i stor grad overlatt til tolkenes eget skjønn.

Tolkene opplevde for det første at de i liten grad har blitt involvert i barnehagelærernes *planlegging* av tolkeoppdragene. De opplevde barnehagehverdagene kaotiske og ustrukturerte. Og at det var opp til dem å tilpasse seg de ulike situasjonene. Og de opplevde å få for mye *ansvar*.

Om *tolkens ferdigheter, egenskaper og kunnskaper* om barn og barnehage, sa de fleste at det er nødvendig med erfaring med barn, og at tolker som skal tolke for barn må like barn. De fleste tolkene hadde egne barn, og de mente det var en stor fordel for dem. De pekte på at det var viktig at de *forsto barns språk* og barns måter å snakke på, samt at de la sine tolkninger på samme nivå som barnets språk og ikke gjorde det mer avansert.

Videre måtte tolkene være *selvstendige*, de måtte ta utfordrende valg på hva de skulle tolke, hvem de skulle tolke for og når de skulle tolke. Innholdet i samtalene kunne også være utfordrende, barn kunne bringe inn meget varierte tema. Tolkene mente at barna forsto tolkens rolle, men de opplevde likevel stor usikkerhet

hvorvidt barna forsto, og om de selv forsto barna riktig. Alle sa det var *vanskelig* å tolke for barn.

Tolkene opplevde å få *nære relasjoner* til barna de tolket for. De arbeidet bevisst for at barna skulle bli trygge på dem. Tolkene levde seg inn i barnas følelser og de mente også at barna knyttet seg til dem. Særlig en tolk, var opptatt av å begrense barnets tilknytningsprosess til seg. Tolkene mente det var nødvendig å oppnå *tillit hos barna*, for at tolkeoppdraget skulle lykkes.

Tolkene mente at barna hadde *stort utbytte* av å ha tolk, men det varierte fordi de så barn som forskjellige. Noen barn viste stor utvikling, med tanke på tryggere og mer utadvendt atferd i løpet av disse to ukene, men tolkene kunne ikke si om det direkte skyldes dem, eller om andre forhold, som tid, også spilte inn.

De fleste tolkene opplevde å bli brukt og oppfattet, både av barn og voksne, *som assistenter*. To av tolkene passe på denne grensen for sitt arbeid mer nøye enn de øvrige. Tolkenes roller i forhold til dette varierte i forhold til de tilrettelagte situasjonene og de mer ustrukturerte.

Tolkene tolket også *mellom barn*. Noen av de mest aktive og utadvendte barna i prosjektet tok tolkene aktivt og selvstendig i bruk, men de øvrige barna i barnegruppene tok ikke tolkene i bruk i noen særlig grad. Tolkene prøvde å tolke mellom barn, men de var noen ganger frustrerte fordi det var vanskelig for dem å følge barnet. Det var også noen ganger vanskelig å vite *når* og *hva* de skulle tolke til enhver tid.



Kapittel 10

Diskusjon: Hva er *spesielt* med å tolke for små barn, hvilke *utfordringer* og *muligheter* ligger i kommunikasjon med barn via tolk på barnehagens arena?

Strukturerte situasjoner er enklere, men pedagogiske muligheter i de ustrukturerte

Enklere å tolke i tilrettelagte situasjoner

Fordi dette var en kvalitativ studie og vi ville utforske utfordringer og muligheter (Jf. Postholm 2010, Nilsen 2012) laget vi et åpent og utforskende design på studien. Tolkene fikk beskjed om å være til stede i barnehagene i sammenhengende tre timer hver dag og tolke i så mange situasjoner og sammenhenger som mulig. Barnehagelærerne og tolkene ble spesielt intervjuet om sine erfaringer med tolkemedierte samtaler i tilrettelagte oppstartssamtaler, måltid og samlingsstund. Oppstartssamtalen var kun med det ene barnet, ved samlingsstund og under måltid var det flere barn til stede. Men tolkene skulle også tolke i mer uformelle rutinesituasjoner og mellom barnet i lek med andre barn, fordi vi ville at både tolker, barnehagelærere og barn skulle gjøre seg *mange ulike* erfaringer med kommunikasjon via tolk. At tolkene var til stede i barnehagene i tre timer sammenhengende brøt med at tolker vanligvis arbeider i avgrensede tidsrom, med avgrensede tolkeoppgaver og har pauser. Dette skapte andre utfordringer for tolkene enn bare det å tolke for små barn. Her fokuseres utfordringer, men også muligheter dette skapte.

Ustrukturerte situasjoner var mer utfordrende

Vanligvis er både form og innhold bestemt på forhånd i tolkemedierte situasjoner og slik sett lettere for tolkene å forberede seg til. Å tolke i de tre tilrettelagte situasjonene oppstartssamtale, samlingsstund og måltid ble av tolkene vurdert som ganske greie situasjoner å tolke i. Desto mer ustrukturerte situasjonene var, desto mer utfordrende ble det for dem. Å være tilstede i barnehagen ut over disse tilrettelagte situasjonene, i frileken, opplevde tolkene som meget utfordrende. Barnehagelærerne pekte også på at det var meget arbeidskrevende for tolkene å tolke mellom barn i disse situasjonene. De forventet at tolken fulgte etter barnet og tolket der barnet var, mellom barnet og andre barn, selv om det ikke var andre voksne til stede. Dette bryter med retningslinjer for tolking i offentlige institusjoner, der det handler om tolking for offentlige tjenesteytere som skal informere, veilede og høre parter i en sak (Jf. Tolkeportalen.no, 2016).

Tilrettelegging og styring er nødvendig

Både barnehagelærere og tolker svarer entydig på at det er enklest å tolke i strukturerte situasjoner. Desto mer strukturert, styrt og planlagt tolkesituasjonen er, desto enklere blir det altså for alle parter. Dette stemmer overens med det Hjelmervik (2014) skriver om tilrettelegging for hørselshemmede barn, der hun peker på tilrettelegging av fysisk miljø hvor lys, lyd (støy) og små barnegrupper er av meget stor betydning for kommunikasjonen i barnehagen. Dette anser vi som like viktige forhold ved språktolking. Oppstartssamtalen oppleves som enklest, samlingsstunda oppleves også som grei å tolke i, mens måltidet oppleves som noe mer utfordrende. Disse tre situasjonene var i vår studie stort sett tydelig ledet av fagpersonen og utfordringene økte i takt med mindre styring av situasjonen og løsere program. Didaktisk sett kan strukturerte situasjoner kontrolleres mer nøye enn mer enn frie og åpne situasjoner. Men barnehagelærerne og tolkene pekte på at også de strukturerte situasjonene kan ta en annen retning enn det man hadde planlagt på forhånd, fordi barn er med på å styre situasjonene.

Tolk og barnehagelærer må ta ansvar

Hitching og Nilsens (2010) studie handlet om kommunikasjon med barn via tolk i tilrettelagte situasjoner, og våre funn er i overensstemmelse med deres når det gjelder barns forståelse for tolkens rolle, og deres atferd i tolkesituasjoner. Det samme gjelder det Bjørnås (2006) skriver om tolking for barn, at kommunikasjon med barn via tolk blir litt annerledes enn andre samtaler, men bør gjøres så like som mulig. Det er kanskje ikke *prinsipielle* forskjeller på tolking for barn sammenlignet med tolking for voksne. Tolkene bør også i forhold til barn følge retningslinjene for tolkning (Tolkeportalen. no 2016). Ved frammøtetolking er tolken imidlertid en sentral aktør i samspillet. Mens Wadensjøs «dans for tre» alluderer til den koordinering av for eksempel taleturen som det er nødvendig at tolken gjør, alluderer Skaadens (2013) «topartiske» perspektiv til det faktum at tolken er til stede for både taler og lytter hele tiden, og at både taler og lytter derfor er gjensidig avhengig av tolkens arbeid. Som Wadensjö (1998) og Skaaden (2013) også viser til er spørsmålet hele tiden hvordan tolken evner å posisjonere seg i samtalen, for å kunne tjene begge parter like godt og ikke forstyrre samspillet mellom hovedaktørene. Det vil være grenser mellom personenes samspill som ikke må overskrides, samtidig som interaksjon alltid vil forekomme. Tolkene og barnehagelærere må ivareta sine respektive krav til yrkesetikk, det ansvaret vil hvile på hver av dem. Dette kan ikke kreves av barnet, derfor må de etiske hensynene til barnet ivaretas av de to andre. Dette kan være et argument for at tolking for barn i første omgang bør arrangeres i tilrettelagte situasjoner i barnehagen for å gjøre rollene mellom aktørene tydeligere for barnet.

Barns rett til medvirkning utfordrer

Fleksibilitet i forhold til barnehagers planleggingsarbeid og barns rett til medvirkning, som har utgangspunkt i Rammeplan for barnehagen (KD 2011) og i Barnekonvensjonen (Barne- og Familiedepartementet 2003), gjør at de fleste situasjonene i barnehagene vil være preget av åpenhet for barns innspill, løse strukturer og indirekte ledelse fra de voksnes side. Barnehager kan derfor oppleves som steder preget av uforutsigbarhet og kaos, særlig for de som ikke kjenner organisasjonen. Særlig for tolkene opplevdes de situasjonene som var

enda mer ustrukturerte, som overgangssituasjoner, fri lek inne og ute, som svært vanskelige. Derfor ble arbeidet i perioder svært utfordrende og anstrengende for dem. De opplevde heller ikke alltid at barnehagepersonalet forsto hvor krevende deres arbeid var.

Struktur, samarbeid og planlegging er nødvendig

Tolkene opplevde det gjennomgående som utfordrende å tolke i barnehagene. Helhetlig vurdert ble tolkene ekstra utfordret i dette prosjektet ikke bare fordi det var små barn de skulle tolke for, men også fordi de ble satt til å tolke i ustrukturerte situasjoner. Oppdraget med å tolke i 3 timer mer eller mindre sammenhengende gav tolkene ekstra utfordringer. Når de skulle tolke, og for hvem de skulle tolke ble i stor grad overlatt til deres eget skjønn opplevde de. Først og fremst tenker vi at barnehagelærers ledelse blir viktig i dette. Hennes styring av situasjonene vil bli lettere dersom det er få barn tilstede i situasjonen. Videre vil en tydelig strukturert plan, som er delt med tolken på forhånd, også kunne gjøre situasjonen lettere å gjennomføre. Den pedagogiske kvaliteten på barnehagelærers arbeid vil altså være av stor betydning. Tolkene sa at de i liten grad ble innlemmet i barnehagelærernes planlegging, mens barnehagelærerne på sin side svarte at de stort sett delte slike planer med tolkene. Dette kan forstås som at barnehagelærerne ikke har informert eller veiledet tolkene i forkant av oppdragene. Men vi ser en annen fortolkning av dette:

Tolk og barnehagelærer må kjenne til hverandres fagfelt

Tolker kan ofte bli stilt ovenfor «uløselige oppgaver»: Fordi tolkebrukere (her: barnehagelærere) ikke har innsikt i, eller forstår deres oppgaver og utfordringer, blir heller ikke førveiledningen adekvat. Barnehagelærerne opplever at de har gitt veiledning, tolkene opplever at de ikke har fått veiledning. Begge kan ha rett, ut fra sine ståsteder. Måltidene var ikke planlagt fra gang til gang, men de fulgte likevel en ganske fast struktur. Denne strukturen ble tolkene kjent med etter hvert som de var tilstede ved flere måltider. Likevel vil det å tolke mellom flere barn under måltid kunne være en slik «uløselig oppgave». Tolkene kan gripe for mye inn i situasjonen, og kanskje blir en slags ordstyrer eller leder, noe han jo ikke skal være. Måltidet kan være en utfordrende

situasjon for et barn som er ny i barnehagen. Kulturelt og psykologisk sett kan det være mye ved måltidsituasjonen som kan være ukjent og skremmende¹⁶. Men det ligger mange andre pedagogiske muligheter i måltidsituasjonen i barnehager (Bae 2009, Bjørgen 2009), derfor vil kommunikasjon via tolk under måltider kunne være situasjoner hvor en kanskje nettopp burde videreutvikle både barnehagelæreres og tolkers kompetanse.

Kontaktperson vil være viktig ved oppstart

Prosjektet handlet om tolk i barnets oppstartsperiode. Hvis barnehagene hadde brukt primærkontaktsystemet, eller hatt et system for en første kontakt for barnet i denne perioden, mener vi organisering av situasjonene med tolking kunne gått lettere. Da ville det kanskje vært mer naturlig for denne kontaktpersonen å følge barnet tettere, også gjennom frilek og overgangssituasjoner, slik at barnet og tolken ikke i den grad ble overlatt til hverandre slik vi så i de fleste casene i denne studien. Barnehagene hadde stort sett organisert perioden med tolken slik at barnehagelærer var tett på barnet, og slik sett fungerte hun som kontaktperson for barnet. Men dette maktet de fleste ikke å opprettholde i 3 timer hver dag. Bruk av primærkontakt assosieres i stor grad til små barn (under tre år) (Drugli 2010), men også eldre barn, med minoritetsspråklig- og/ eller fluktbakgrunn burde tilbys et tettere voksenkontakt-tilbud i oppstartsperioden.

Raushet i tolkens rolleforståelse

Hjelmervik (2010) peker på at situasjoner med tolker og tospråklige lærere for hørselshemmede barn må være ekstra godt planlagt for at resultatet skal bli bra for barnet det tolkes for. Samtidig svarte tolkene i Hjelmerviks studie at de syntes det var greit å bidra med andre oppgaver enn tolking. Hun sier selv at samarbeidet med de andre ansatte er viktig og peker på flere studier som viser at det vil være riktig med en viss raushet i tolkens rolleforståelse (Hjelmervik 2009, s.97). Dette var gjenkjennbart fra tolkenes refleksjoner fra vår studie. Vi gjorde det mer utfordrende for tolkene ved å bestemme at tolken skulle tolke i tre timer sammenhengende. Å tolke så lenge sammenhengende er jo noe tolker vanligvis ikke gjør. Samtidig førte dette til at vi fikk gode resultater på

hva som kan være utfordrende for tolker i tolkesituasjoner med barn.

Utvide kompleksiteten etter hvert som kompetansen øker

En måte å minimere utfordringene tolker og tolkebrukere kan møte vil være å legge opp til korte, planlagte, strukturerte tolkeoppdrag som er tydelig ledet av barnehagelærer. Da vil en i stor grad unngå de utfordringene tolkene møtte i dette prosjektet. Gjennom slike oppdrag vil barnehagelærer kunne ivareta sitt ansvar overfor barnet (KD 2011). Kriteriene for hvordan kommunisere via tolk (UDI 2003) vil også stort sett kunne innfris, men en vil samtidig miste en del av de mulighetene som ligger i tolking i mer ustrukturerte situasjoner. Etter hvert som barnehagelærer, tolk og barn får mer erfaring med tolkesituasjoner, vil en kunne utvide områdene hvor en bruker tolk.

Tolkens yrkesprofesjonalitet ved tolking i barnehagen

Tolking og barns språk

Tolkene ble spurt om hvilken kompetanse en tolk som skulle tolke for små barn måtte ha. De fleste sa at det var nødvendig med erfaring med barn, og at tolker må like barn. De fleste tolkene i denne studien hadde egne barn, og tolkene mente selv det var en stor fordel for dem. En tolk måtte forstå barns språk og barns måter å snakke på, og de måtte legge sine tolkninger på barnets nivå og ikke gjøre barnets språk for enkelt, men heller ikke mer avansert enn det var (Jf. Hjelmervik 2009). Kunnskap om barns språkutvikling og barns ferdigheter og kompetanse, ville kunne være noe som barnehagelærerne kunne informere tolkene om på førveiledning. Barnehagelærerne var tydelige på at tolkens egenskaper hadde betydning. Med dette mente de at tolken var vant til barn, om tolkene likte barn og hadde kjennskap til barns verden, noe som også understøttes også av Hitching og Nilsens studie (2010). Om tolkene snakket barnets variant av språket og om de kunne barnets «barneord» for enkelte uttrykk var også viktig, mente

¹⁶ Dette er beskrevet i Kanstad (2015 a)

tolkene i vår studie. Flere av tolkene uttrykte bekymring for om barnet forsto deres tolking.

Tolkens personlige kvalifikasjoner og atferd

Det flere av tolkene poengterte som svært utfordrende, var mangelen på «tema» når man tolker for barn. Hva er konteksten? Når barnet snakker, må tolken raskt finne ut hvor barnet har sine tanker og klare å formidle utsagn på en korrekt måte umiddelbart. Dette oppleves som ekstremt krevende og ansvarsfullt. Dette er i tråd med Skaaden (2013), som referer til en studie av Barbara Moser-Mercer (1994), som sier; at tolken må ha god konsentrasjonsevne, stresstoleranse og utholdenhet, og han må være oppmerksom på grensene for sitt ansvarsområde. Når man tolker for voksne er det vanlig og langt enklere å stille kontrollspørsmål og dermed forsikre seg om at man har oppfattet riktig. Barnet kan derimot allerede være inne i en ny tankerekke, tolkene i vår studie sa det gjaldt å henge med etter beste evne. Tolkene møtte noen tolketekniske utfordringer: Kunne de be barnet vente på tolkingen? Kunne de stille kontrollspørsmål? De opplevde også en bekymring i forhold til om de var i veien for barnet eller barnehagelærer. Å komme i veien er også noe Langballe, Gamst og Jacobsen (2010) nevner, i deres metode (DCM) er det åpenbart at tolken kan forstyrre eller sågar ødelegge samtalen dersom han endret noe på begreper eller setningsform. Vi har ikke lagt stor vekt på dette i vår studie, og heller ikke fått svar som tyder på det, men det er klart at tolken kan både påvirke og forstyrre. Barnehagelærerne pekte på hvor viktig det var at tolken hadde lest for eksempel eventyr på forhånd. Sanger ble bare unntaksvis tolket, eller innholdet ble forklart på forhånd, noe vi mener burde være like selvfølgelig som at andre tekster og opplysninger blir tolket. Dette understøtter betydningen av at tolkene har fått god tid til å forberede seg, at de blant annet har fått en innføring i hva som er den pedagogiske hensikten med informasjonen, syngingen, lesingen osv.

Tolken som deltaker

Tolkens formelle kvalifikasjoner, selvforståelse og sensitivitet vil være viktig, slik også Hiching og Nilsen (2010) har vist. I en nyere studie poengterer Nilsen (2015) kvalitetene ved selve tolkingen, altså tolkens

profesjonalitet og kompetanse, og at det derfor blir viktig å sikre tolkens yrkesetiske krav. Skaaden (2013) erkjenner tolken som deltakende medmenneske. Og poengterer at tolken skal *opptre* upartisk. Han *blir* påvirket, men han må ikke blande seg inn. Bjørnås (2006) peker også på dette, for eksempel skal barnet knytte seg til fagpersonen, ikke til tolken. Rolleblending kan føre til at tolken kommer i veien for fagpersonens relasjon til barnet. Wadensjö (1998) erkjenner også tolkens interaksjon og kaller tolkesituasjonen en dans for tre, hvor også barnet er med i dansen. Selv om alle tre deltar, vil de ha tre ulike roller i situasjonen. Barnehagelærerne mente tolkenes engasjement var viktig. Tolkene måtte tolke med innlevelse, sa barnehagelærerne. Med kropp, mimikk og stemme måtte de tolke eventyrene slik at det gav mening til barnet.

Tolken og barnet førte egne samtaler

Flere av tolkene henvendte seg også aktivt til barna. I følge tolkeforskriftene skal ikke tolken føre egne samtaler med den han skal tolke for (Tolkeportalen.no 2016). I denne studien viste det seg at det ble det unaturlig ikke å føre slike samtaler. Både tolkene og barnehagelærerne mente det. Og barna viste det gjennom sine handlinger. Tolkene opplevde at de måtte småprate med barnet for at barnet skulle bli trygg på dem. Barnehagelærerne sa at tolkene ikke kunne være så formelle til barna og barna selv pratet med tolken «sin». Barna og tolkene hadde noen ganger egne «private» samtaler, som ikke var åpne for de andre på barnehagene. Formelt sett skulle disse blitt tolket av tolken, men fagpersonen var gjerne ikke nært nok til stede, eller de var opptatt med å snakke med andre. Tolkene lurte da på *hvem* de skulle tolke denne småpratningen for. Særlig i de ustrukturerte situasjonene, i ventesituasjoner og i overgangssituasjoner snakket barn og tolker sammen. Det varierte hvor mye de snakket sammen, i noen av casene var det svært lite av dette og i andre ganske mye. Dette avhang av både barn og tolk. Noen tolker satte mer grenser for slike samtaler og fulgte tolkenes retningslinjer mer nøye, mens andre tolker åpnet mer for samspill og samtale med barna (Jf. Hjelmervik 2004, 2009, 2010, 2014). Noen ganger var tolkene nøye med å tolke også disse samtalene, slik at fagpersonen, eller andre barn/ voksne som var tilstede kunne delta i disse samtalene, andre ganger forble disse samtalene interne

mellom barn og tolk. Tolkenes tolking i disse situasjonene kunne være med på å bevisstgjøre barnehageansatte på tolkerollen gjennom å synliggjøre og tydeliggjøre dette samspillet.

Barnets tillit til tolken

Tolkene argumenterte for at barna måtte være trygge på dem og ha tillit, derfor var det nødvendig at de bygget opp en relasjon til barnet. Fordi det ofte ikke var en fagperson i nærheten, var det naturlig å småprate med barnet eller i hvert fall å svare på barnets henvendelser. Tiden det enkelte barn trengte for å bli trygge varierte. Tolkene opplevde å få nære relasjoner til barna de tolket for. De arbeidet bevisst for at barna skulle bli trygge på dem. Tolkene levde seg inn i barnas følelser og de mente også at barna knyttet seg til dem. Men særlig en tolk, var opptatt av å begrense barnets tilknytningsprosess til seg. Fordi tolkene mente det var nødvendig å oppnå tillit hos barna, for at tolkeoppdraget skulle lykkes, måtte de ta utfordrende valg på hva de skulle tolke, hvem de skulle tolke for og når de skulle tolke. Hiching og Nilsen (2010) fant at tolken må være medmenneskelig og nøytral på samme tid. Disse dilemmaene som tolkene kom i vårt prosjekt viser at det å være både nøytral og samtidig medmenneskelig er en utfordring. Slike dilemma i tolkerollen peker også Hjelmervik på (Hjelmervik 2009, 2014). Vi tenker det blir lettere for tolken å mestre slike dilemma hvis de er bevisst dilemmaet, og når barnehagelærer oppfyller *sin* yrkesprofesjonalitet.

Tolken som assistent

En god tolk var for barnehagelærerne en tolk som viste at han likte barn, at han viste interesse, nærhet og omsorg til barnet, men også at han var nær og forståelsesfull til andre barn og voksne i barnehagen. Tolkene opplevde at det var ønsket både av barn og voksne at de opptrådte som assistenter og hjalp til i barnehagen. De opplevde seg ofte alene med barnet, evt. med noen flere barn til stede. Dette var særlig tilfelle ute. Barna kunne avvise tolken ved å sette grenser for ham. De benyttet tolken ved å bruke han til andre oppgaver, for eksempel som lekekamerat, assistent eller bare medmenneske. En av tolkene hadde alltid barnehagelærer ved sin side, men det var kanskje fordi *han selv* passet på selv å være der hun var. I prosjektet ble tolkerollen ofte utydelig for

barna, vi tenker dette hadde med særlig to forhold å gjøre. For det første hadde forskningsdesignet med tre timers tilstedeværende tolk betydning. For det andre var ikke barnehagelærerne bevisste nok sin oppgave som ansvarlige fagpersoner.

Barna brukte tolkene til andre oppgaver enn til bare tolk. Som vi har pekt på tidligere handlet det om tolkens tilstedeværelse i tre timer sammenhengene og at han også skulle tolke i ustrukturerte situasjoner. Tolken ble lekekamerat, assistent, og medmenneske. Tolken og barnet hadde egne samtaler, fordi tolken la opp til det for å bli kjent med og trygge barnet, men også fordi barnet henvendte seg til tolken. Det hendte de spilte spill, tolken forklarte saker for barnet og hjalp barnet. Barnet og tolken utviklet en relasjon. Barnehagelærerne ønsket at tolkene skulle ta det som det kom, og finne sin rolle på en naturlig måte i barnehagens hverdagsliv. Dette styrte tolkene mot samvær med barna, uten fagperson. En faktor her var at arbeidsdagene var travle for barnehagelærerne, de hadde ikke tid til å følge det ene barnet og tolken i tre timer sammenhengende hver dag i to uker. En av barnehagelærerne mente de burde hatt vikar for å kunne fylle denne oppgaven. Barnehagelærerne ønsket at tolken arbeidet på egen hånd, at de tolket for barnet der barnet var, for de personene som var til stede, andre voksne, eller mellom barn, uten andre voksne til stede. Dette satte tolken i et dilemma, det var greit for han å tolke mellom barn, men hva skulle han gjøre hvis noen av barna trengte hjelp? Tolkene sa de fikk for mye ansvar og at deres forpliktende retningslinjer for tolking ble utfordret. Avtalene mellom barnehagene og tolkene var nok også ofte uklare på disse områdene.

Morsmålsassistent eller tolk? Ja takk, begge deler!

Vi skjønnte raskt at barnehagelærerne heller ønsket morsmålsassistent enn tolk. Om det er tolk eller tospråklig lærer som er best for barn med hørselshemming er noe også Hjelmervik (2004) problematiserer i sin studie. Hun peker i den samme studien på at en tospråklig lærer på mange måter vil fungere bedre fordi hun vil ha den tospråklige kompetansen som skal til for å kunne forstå og legge til rette for barnet. Men det er flere faktorer i denne studien som spiller inn, så hun argumenterer ikke

mot bruk av tolk, men viser hvor utfordrende det er for tolken å tolke i klasserommet hvor mye foregår og mange snakker samtidig. Hjelmervik peker på at *lærerens* kompetanse er aller viktigst, og i hennes studie hadde læreren noe tegnspråkkompetanse (Hjelmervik 2004, s. 204). Morsmålsassistenter er noe flere av barnehagelærerne i vår studie var kjent med, selv om de ikke hadde morsmålsassistenter i prosjektperioden. På direkte spørsmål svarte alle barnehagelærerne at de ville ønsket morsmålsassistent framfor tolk i barnehagen. Flere av barnehagelærerne mente at morsmålsassistenter kan fungere som tolker. Men det kan de ikke i følge IMDI (2011). Tolkning krever upartiskhet (UDI 2003), eller topartiskhet (Skaaden 2013), så når tospråklige assistenter brukes som tolk kan dette føre til rolleforvirring. En morsmålsassistent har verken den utdannelsen som kreves for tolking og er heller ikke forpliktet på å følge tolkens etiske retningslinjer. En morsmålsassistent vil ofte på en eller annen måte være part i saken, eller ha spesiell informasjon, være involvert, og derfor ikke kunne tolke upartisk, dessuten vil vanligvis tolken ha en mye bedre språkkompetanse (i begge språk) og derfor kunne tolke mye mer presist enn en morsmålsassistent. De to rollene er begge viktige i barnehagen og de vil *utfylle* hverandre. En morsmålsassistent vil kunne fylle viktige roller og utføre andre oppgaver enn en tolk, men en tolk vil også kunne brukes til oppgaver en morsmålsassistent ikke er kompetent til. Bruk av tolk til barn er vanlig når barnet er i utsatte situasjoner, ved sykdom, vold, overgrep eller lignende, men ikke i hverdagslige situasjoner. Barn med hørselshemminger har rettigheter til tegnspråktolk, og/eller tospråklige (tegnspråk) fagpersoner i barnehage og skole (NOU 2014:8). I barnehagene er bruk av tolk ganske vanlig for minoritetsspråklige foreldre, men ikke for barna deres (Ibid.). Dette handler om at barn er foreldres ansvar, og at en tenker at barn lærer norsk raskt, kanskje tenker en også at barn ikke trenger å forstå så avansert norsk for å mestre barnehagehverdagen? Gjennom statlige føringer legges det vekt på at ressursene skal brukes på rask og effektiv læring av norsk. Det gis midler til norske språkpedagoger, eller tospråklige assistenter. Barnehagepersonalet anmodes om å løfte morsmålet inn som en ressurs i barnehagens arbeid, men vi vurderer at dette er et svakere krav enn kravet om rask læring av fellesspråket norsk (KD 2011).

Krav til tolkens yrkesetikk

Tolken skal tolke innholdet i alt som sies og være upartisk (Tolkeportalen.no, 2016). Tolkenes oppgave består kun i å tolke det som blir sagt av samtalepartene. Flere tolker uttrykte frustrasjon over å ha blitt latt alene med barnet og ikke ha noen å tolke mellom. Ved tolking for en voksen ville tolken vanligvis forlatt situasjonen hvis det ikke var en fagperson til stede. I barnehagen ble dette umulig, også fordi det skulle tolkes mellom barn. Som den eneste som forsto barnets språk og med tanke på at barnet befant seg i helt nye omgivelser, satte tolkene derfor av og til egne yrkesregler til side og møtte barnets behov for svar, støtte og omsorg. Mye av årsaken til disse utfordringene var forskningsdesignet med tolkens tre timers tilstedeværelse hver dag. En av grunnene til at tolkene opplevde det som vanskelig og til dels umulig å gjengi alt som kom til uttrykk, var blant annet at det foregikk mange samtaler samtidig i barnehagene. Tolkene lurte på hva de skulle tolke og hvem de skulle tolke for. De savnet at barnehagelærer som ansvarlig fagperson bestemte over dem. De savnet instruksjoner på hva de skulle tolke og når de skulle tolke. De savnet å bli tettere *styrt* av barnehagelærer. Tolkene opplevde å få for mye ansvar.

Hvis tolken snakker med barnet utenom selve tolkesituasjonen vil det fordre en etisk kompetanse fra tolkens side, fordi han da må være svært klar over sine etiske og faglige begrensninger slik at han ikke overstiger sin rolle og oppgave (Tolkeportalen 2016). Dette vil i så fall kreve en etisk/ faglig kompetanse som ikke ligger til tolkenes utdanning pr i dag. En avtale eller forståelse med fagpersonen som har ansvaret for situasjonen vil også være nødvendig. Ved å åpne for tolkens egne selvstendige samtaler med barnet vil han kunne komme til å forstyrre kommunikasjonen mellom fagpersonen og barnet. Samtidig har vi i denne studien sett at slike samtaler kan fungere trygghetsskapende for tolkens og barnets relasjon til hverandre, og en trygg relasjon dem imellom er kanskje nødvendig for at tolkingen skal fungere, som flere av tolkene sier. De fleste tolkene opplevde å bli brukt og oppfattet, både av barn og voksne, *som assistenter*. To av tolkene passet på denne grensen for sitt arbeid mer nøye enn de øvrige tolkene. Tolkenes holdning til og håndtering av dette varierte, fordi tolkene var ulike, men også fordi de kontekstuelle sammenhengene var ulike.

Siden tolken og barnet snakker samme språk og kanskje kommer fra samme land, kan det være slik at tolken har bakgrunnskunnskap knyttet til barnet. Det kan være svært risikabelt, men også vanskelig å unngå at denne kunnskapen på en eller annen måte får betydning i samtalen eller i tolkeprosessen. Fordi tolken ikke kan ha oversikt over alle nyanser i klientens bakgrunn kan tolkingen bli helt feil. Dersom barnehagelærer har spørsmål om bakgrunnskunnskap som angår barnet må slik informasjon bringes inn i samtalen med barnet av henne som fagperson, slik at det er *barnet* som gir informasjonen til fagpersonen (barnehagelærer) og ikke tolken.

Hva må tolken vite om barnehagen?

Hva må tolkene være klar over og hvilke tilretteleggingstiltak må til for at samtalen skal bli så lik en annen samtale som mulig (Jf. Bjørnås 2006) når partene ikke har et felles verbalspråk? Det blir viktig at både tolken og barnehagelærer tar ansvar for sine roller og oppgaver. Noen grep vil også handle om tilretteleggingen av de konkrete situasjonene hvor det skal tolkes. Et spørsmål blir da: Hvor mye må tolken kunne om barn og barnehage for å kunne være en god tolk for barn på barnehagens arena? Svaret vårt er at tolkene må vite noe om barnehagen for å forstå barnehagens særegne innhold og struktur. De må også kunne noe om barns væremåter og barnekultur, væremåter og aktiviteter mm. Tolkene må forstå det de tolker, og kunne formidle det til barn, derfor er det nødvendig med kunnskap om barnas virkelighet. Tolkene må kjenne til sine grenser for tolkerollen, men samtidig kunne åpne disse grensene noe, for at kommunikasjonen, relasjonen til barnet og tolkingen skal bli meningsfull for barnet. I følge tolkene var kunnskap om barn, barns utvikling og språk samt kjennskap til barnehagelivet en av forutsetningene for å utøve en profesjonell jobb i dette prosjektet. Tolkene må kjenne til forhold ved barnehagene som organisasjon, for eksempel dette at barnehagen kan oppleves som en kaotisk arena, særlig for de som ikke kjenner den. Barnehagelærerne må også forstå hvordan organisasjonen deres kan virke på tolkene, samtidig som de må forstå hvor krevende tolkens oppgaver er, samt de muligheter og begrensninger som ligger i kommunikasjon via tolk. Derfor må barnehagelærere og tolker utveksle

kunnskap og samarbeide om hverandres profesjon. Vi vil også argumentere for at slik forkunnskap er noe som bør ivaretas i sterkere grad i utdanningene for barnehagelærere og tolker.

Barnehagelærers yrkesprofesjonalitet ved bruk av tolk i barnehagen

Barnehagelærer fikk god kontakt med barnet grunnet tolking

Alle barnehagelærerne mente det var nyttig med tolk, at de ble bedre kjent med barnet og at deres kommunikasjon med barnet via tolk lettet barnets tilvenning til barnehagen. Barnehagelærerne opplevde bedre kontakt med målbarna i samlingsstunda og gledet seg over at de så ut til å ha glede av tolkingen. Men noen pekte på at det ble for mye for noen barn med tolk i tillegg til at det andre nye barnet møtte i barnehagen. Det kunne virke som om noen barn ble hemmet, eller forstyrret av tolkens tilstedeværelse, og den oppmerksomheten de fikk grunnet prosjektet. Likevel mente også *disse* barnehagelærerne at det var positivt og nyttig med tolk. Alle barnehagelærerne opplevde det som godt å få gitt informasjon til barna og trygt at de kunne sjekke om barnet hadde forstått det de sa. Barnehagelærerne opplevde ett dilemma, de kunne ikke med sikkerhet vite hva tolken sa til barnet, men for å løse dette kunne hun etterspørre og sjekke hva barnet hadde forstått. Barnehagelærerne følte seg trygge på at barnet hadde det bra når det var tolk til stede.

Barnas relasjon til tolken kom ikke i veien for barnehagelærers relasjon til barnet

Barnehagelærerne pekte på at tolker og barn ble knyttet til hverandre. De så at det oppsto en egen relasjon mellom tolk og barn. Flere av barna viste tegn på tilknytningsatferd til tolken. (Broberg, Hagström og Broberg 2012). Barnehagelærerne opplevde ikke at denne tilknytningen eller tryggheten som barnet utviklet til tolken kom i veien for deres forhold til barnet og barnets sekundærtilknytning til dem. Tvert i mot mente de at det gode forholdet barnet hadde til tolken førte til, sammen med selve språktolkingen, at barnet også lettere knyttet seg til dem selv. Tolkene opplevde også at de ble tilknyttet barnet og at barnet fikk et nært forhold til dem, men

det var i ulik grad. Drugli (2011) peker på engasjement, tid og kontinuitet som nøkkelord for tilknytning. Dette mener vi kan innfris av tolkene. Men siden tolkenes tid i barnehagene er begrenset vil det være viktig at tolkens forhold til barnet blir slik barnehagelærerne påpeker, nemlig som en hjelp eller støtte for barnas tilknytning til *barnehagelærer*. Hvis tolken blir barnets trygge base, og så forsvinner, kan det gjøre barnet enda mer utrygg og slik virke uheldig for barnets opplevelse av trygghet i barnehagen.

Det var et viktig funn i vår studie at barn knyttet seg til tolkene, men også til barnehagelærerne og de andre voksne, gjennom tolken og tolkingen. Siden tolkene var til stede over tid, og siden det var i tilvenningsperioden, fikk tolken en større betydning for barnet, *barnet knyttet seg til ham* fordi han kanskje forsto barnet bedre, eller fikk tilgang til barnets føleleseliv gjennom verbalspråklige kommunikasjonen (Jf. Kibsgaard 1995, 1997), men også fordi tolken var tett på barnet i disse to oppstartukene (Jf. Hagström, Broberg og Hagström 2012). Det var åpenbart i prosjektet at tolk og barn knyttet seg til hverandre. Flere barnehagelærere fortalte at målbarna lyste opp og virket glade da tolken kom, og at de knyttet seg til tolkene. Skaaden (2013) peker på tolkens upartiskhet på denne måten; tolken skal «*opptre upartisk*», men med denne formuleringen peker hun på at tolken blir påvirket, involvert og at han har egne meninger og følelser. Hun innfører begrepet tolkens topartiske posisjon og Wadensjö (1998) kaller tolkingen en «dans for tre». Både barn og fagperson og tolk er deltakere i det sosiale samspillet. Tolking av samtaler innebærer at tolken samtidig gjengir tale og koordinerer dialogens samspill (Jf. Wadensjö 1998:105, Skaaden 2013: kap 6 og 7) Derfor tar tolken del i samtalen, på sin måte. Dette må anerkjennes, men det vil samtidig være viktig at fagpersonen både er bevisst og har ansvar for tolkens påvirkning på barnet og på situasjonen. Alle tolkene opplevde seg som viktige for barna de tolket for, men graden av dette varierte. Barnehagelærerne mente de ble bedre og raskere tilknyttet barna i studien grunnet bruk av tolk. Tolken hindret ikke hennes tilknytning til barnet, snarere tvert i mot, i følge denne studien. Tolken vil alltid være til stede for både barnet og for pedagogen, men vi ser det som en utfordring hvis tolken blir overlatt

for mye til barnet uten andre voksne i nærheten. Barnets forståelse av tolkens rolle vil kunne bli mer klar, dersom fagpersonene er mye fraværende.

En trygghet, men arbeidskrevende for barnehagelærer med tolk i barnehagen

Barnehagelærerne opplevde det som godt å få gitt informasjon til barna, og trygt at de kunne sjekke om barnet hadde forstått det de sa. De opplevde det som fint at barnet (og de selv) hadde tolk tilgjengelig. Barnehagelærerne sa at de kunne føle seg tryggere på *at barnet hadde det bra*. Barnehagelærerne sa de hadde mange andre oppgaver og derfor ikke *tid* til å følge opp ett minoritetsspråklig barn slik det ble lagt opp til i dette prosjektet. Derfor ønsket de fleste av dem at tolken arbeidet på egen hånd og tolket mellom barn, uten dem som fagperson til stede. En av barnehagelærerne mente de burde ha vikar, siden det å bruke tolk betød mye ekstra arbeid på barnehagelærer. En barnehagelærer har mange andre oppgaver som må ivaretas, og har ikke tid til å konsentrere seg på bare ett barn over lengre tid i en travel barnehagehverdag. Likevel mener vi at barnehagelæreren, eller en annen kontaktperson burde være tettere på barn i tilvenningsfasen (Jf. Drugli 2010, Abrahamsen 2015).

I frileken, særlig ute, ville de fleste barnehagelærerne at tolken skulle *følge barnet*, og tolke for barnet der det var mulig selv om de påpekte at det var meget arbeidskrevende for tolkene å tolke mellom barn. Her viste det seg at barnehagelærerne verken hadde forståelse for eller mulighet til å følge barnet så tett at tolken kunne tolke mellom henne og barnet, og evt. mellom barnet og andre barn. Barnehagelærerne hadde en klar forestilling om at tolkene burde kunne tolke mellom barn, *uten* at de selv var tilstede. Tolkene opplevde det som et stort problem at det ved flere anledninger ikke var andre ansatte til stede når barnet snakket. De lurte på hvem de skulle tolke til hvis det ikke var ansatte til stede. De lurte også på hva de skulle gjøre når det oppsto konflikter mellom barn og det ikke var barnehageansatte til stede. Det var vanskelig for dem å forklare små barn at de måtte spørre personalet, når barnet kanskje ikke kunne skille tolken fra personalet. Noen tolker var også i tvil om personalet som ikke var direkte involvert i prosjektet (for eksempel vikarer) forsto tolkens ansvar og roller.

Barnehagelærers samarbeid med tolken

Barnehagelærerne i denne studien sa at opplevde det som nødvendig og nyttig å planlegge situasjonene der de skulle kommunisere med barn via tolk. De mente det var viktig både for sin egen del og for tolkens del. Det var nyttig å ha en plan selv om planen ikke alltid ble fulgt. De mente de hadde *førsamtaler* med tolkene. Tolken skal og kan vanligvis innhente opplysninger om samtaleens tema på forhånd for å forberede seg mentalt og oppdatere seg på fagområdet; inkl. fagterminologi (Tolkeportalen.no, 2016). Tolkene sa at de til en viss grad ble informert på forhånd om planlagte aktiviteter, dagsrytme og innholdet i for eksempel samlingsstunda, men på langt nær alltid eller tilstrekkelig. Men de sa også at innholdet ofte ville variere for mye til at de kunne ha forberedt seg på alt som skal tolkes, grunnet barns spontanitet og uforutsigbarhet. Didaktisk planlegging og praktisk tilrettelegging av tolkesituasjoner var viktig: Fagpersonens ansvar som pedagogisk leder ble synliggjort gjennom prosjektet, for gjennom bruk av tolk kan barnehagelærer oppfylle rammeplanens krav til pedagogisk innhold også for det barnet i gruppa som ikke snakker norsk (KD 2011). Dette betyr at fagpersonen må ta ansvar ved å ta det didaktiske ansvaret og lede tolkens arbeid.

Vi spurte barnehagelærerne spesielt om de hadde samtaler med tolkene i *etterkant* av tolkningene. Dette varierte, men alle barnehagelærerne var enige i at slike samtaler ville være nyttige, med tanke på oppklaringer og gjensidig informasjon. Dette er i samsvar med faglige innspill fra Egeberg (2007). Egeberg peker her på at grensene for tolkens bidrag til samtaleens innhold og tolkebrukerens (barnets) forutsetninger, må være faglig og etisk vurdert av både fagperson og tolk, så ikke slik informasjon farger tolkingen. Skaaden peker også på dette; tolken må passe på grensene for sitt ansvarsområde, så han ikke blir til hinder for kommunikasjonen (Skaaden 2013). Tolken trenger innføring i pedagogenes kultur og tenkemåter. Tolken må være særlig varsom for å komme med sin kunnskap om språk, skikker og væremåter i det landet kanskje både han og barnet kommer fra, fordi han alltid vil ha begrenset kunnskap og derfor kan ta feil. Barnet er uansett i en annen sosialiseringssammenheng som han ikke kan overskue. Kommunikasjonen bør derfor alltid føres i samtalen med barnet, selv om det kan være

fristende for fagperson og tolk å utveksle informasjon, for eksempel om barnets bakgrunn, spesielle forutsetninger, eller annet, sier Skaaden (2013).

Krav til barnehagelæreren og barnehage

I en tidlig fase av prosjektet ble det holdt et eget kurs for tolker om barn og livet i barnehagen samt kurs for ledere og ansatte i de aktuelle barnehagene om tolkens rolle og ansvarsområde og hva man bør tenke på når man kommuniserer via tolk. Lederne ved barnehagene var dessuten involvert i prosjektet tidlig gjennom planleggingsmøter. Fordi det noen ganger i prosjektet tok lang tid fra kurs for barnehagepersonalet ble holdt og til prosjektet ble gjennomført ble ikke alltid rolleavklaringer for tolken ivaretatt. Derfor kunne det være at både barnehagelærere og andre ansatte ikke var godt nok informert om de formelle retningslinjene en tolk har å rette seg etter. På bakgrunn av erfaringer i dette prosjektet at barnehagelærere må *lære* å kommunisere via tolk. Barnehageeierne og barnehagelærerutdanningene må også ta sitt ansvar for å gi barnehagepersonell innsikt i de muligheter og begrensninger som ligger i kommunikasjon via tolk (Jf. Rundskriv F-01-11).

I barnehagesammenheng handler den offentlig ansatte barnehagelærers informasjonsplikt om å informere foreldrene til barnet (Glaser 2013, KD 2011). Og vi har pekt på at også barnet selv har rettigheter knyttet til sin rett til medvirkning (Barnehageloven 2008, KD 2011). For «å få jevnlig mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet» (Barnehageloven 2008 § 3), vil barnet være avhengig av å bli informert i barnehagen. Barnehagelærer har ansvar for at barnet får bruke morsmålet sitt, at barnet får ytre seg, at barnet forstår hva som foregår, at barnet får medvirke osv. Derfor hviler det et stort ansvar på barnehagen og barnehagelæreren med tanke på å gi barnet som ikke deler språk med andre en mulighet for å delta likeverdig i barnehagens verbalspråklige fellesskap. Med støtte i de generelle kommentarene til Barnekonvensjonen. (Generelle kommentarer 2009) vil vi kunne si at barns rett til å ytre seg og bli hørt ikke blir ivaretatt i barnehagen, i den tiden barnet ikke behersker norsk.

Styringsdokumenter vi har presentert i denne rapporten sier lite eller ingenting om bruk av tolk til barn i barnehage. Det kan være fordi barnehagens ansvar for å informere barn går via foreldrene, og fordi en tenker at barn raskt lærer den norske som skal til for å forstå nødvendig informasjon i en konkret og praktisk barnehagevirkelighet. Uansett har barnehagelærer ansvar for barnet når det er i barnehagen og må derfor sørge for at barnet blir informert og for at barnet får muligheter til å delta i barnehagens hverdagsliv. Ikke å kunne norsk vil som regel være forbigående. Likevel mener vi at de to-tre første månedene vil kunne være meget krevende for barn uten støtte på morsmålet, og vi mener at deres rettigheter til å bli hørt, motta informasjon og bli forstått ikke kan ivaretas uten språkhjelp på det språket barnet behersker. Etter 2004 da øremerket støtte til tospråklig assistent i barnehagene ble endret til midler til støttetiltak, som barnehagen må søke kommunene spesielt om, er det vårt inntrykk at antall morsmålsassistenter ble betydelig færre fra barnehagene, og de ble i stor grad erstattet av norskspråklige pedagoger som underviste i norskopplæring. Barnehagens ansvar for et minoritetsspråklig barn som ikke forstår norsk innebærer at barnehagelærere må være ansvarlige fagpersoner som må sørge for at det bestilles tolk, tilrettelegge og ta ansvar for situasjonene tolkesituasjonene ved å planlegge, og lede disse. Dette er i overensstemmelse med Hjelmerviks påstander om barnehagelærers ansvar for at barnet (med hørselshemming) får gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, og for barnehageeiers ansvar for at barnehagepersonalet har god nok kompetanse for denne oppgaven (Hjelmervik 2014, s. 176). Opplæring for barnehager som bruker tolk vil kunne være et viktig tiltak.

Hva er det spesielle med å tolke for barn ut fra et barneperspektiv

Barn forstår tolkens rolle som tolk, men ikke alltid

Tolken skal informere om sitt oppdrag før tolkingen begynner. Voksne tolkebrukere vil forstå den muntlige informasjonen tolken skal gi ved sine tolkeoppdrag (Jf. Tolkeportalen.no 2016). Eller de vil lese denne informasjonen og slik sette seg inn i både krav til egen rolle, fagpersonens rolle og tolkens rolle. I tolkeforskriften (IMDI 2011) står det at tolken skal være en nøytral person, og at tolken har taushetsplikt. Tolkene og barnehagelærerne vurderte dette som vanskelig og unødvendig informasjon for barna. Tolkene informerte barna om deres rolle og oppgave. Når de informerte barna sa de det på konkrete og enkle måter. Tolkene mente at barna forsto tolkens rolle. Men de opplevde likevel flere ganger usikkerhet om hvorvidt barna forsto dem, og om de selv forsto barna riktig. Tolkene syntes det var vanskelig og krevende å tolke for barn.

Barna i studien forsto nok ikke tolkens rolle på samme måte som voksne forstår det, men i de tilrettelagte situasjonene handlet barna adekvat. Våre funn bekrefter funnene til Hitching og Nilsen (2010) som viste at selv om barn av og til stiller spørsmål til tolken, så forstår små barn tolkens spesielle rolle. Barna ser på tolken og de kommuniserer med den personen de er tenkt å skulle kommunisere med. Barn forstår altså tolkens rolle og handler adekvat i kommunikasjonen ved bruk av tolk.

Barna i vår studie var fra 3 – 6 år, og også de yngste i vår studie følger samspillsrutinen i tråd med retningslinjene for bruk av tolk (IMDI 2011). Barna i vår studie forsto raskt tolkens rolle, særlig knyttet til de organiserte situasjonene som oppstartsamtale, samlingsstund og måltid. Barna så som regel rett på den som snakket. Når barnehagelærer snakket så de på henne, når tolken tolket så de direkte på ham, og når de selv snakket hadde de som oftest blikket festet på tolken. Barna så i stor grad på den som snakket. De snakket til tolken, men flyttet blikket når tolken tolket til fagpersonen, og kunne la blikket vandre fram og tilbake mellom fagperson og tolk. Likevel varierte dette fra barn til barn og fra situasjon til situasjon. Vi vil ut fra dette hevde at barn bør kanskje ha

innflytelse (medvirkning²) på hvordan *de* vil bruke en tolk ut fra sine ønsker og behov.

Også barna må lære å bruke tolk

Barna henvendte seg i stor grad direkte til tolken, dette er noe barnet helst ikke skal gjøre i følge retningslinjene. Men retningslinjene omhandler ikke hva barnet skal gjøre, men hvordan tolken skal forholde seg for ikke å bli en sperre i kommunikasjonen mellom de to som faktisk har behov for å kommunisere (barnehagelærer og barnet, evt. barn-barn). Mer presist, det er ikke tolken som skal svare barnet, men *tolke* barnets henvendelse for barnehagelærer. Særlig i de mer ustrukturerte situasjonene henvendte barna seg direkte til tolkene. Dette viser store variasjoner i vår studie, noen barn virker svært komfortable med tolkene, og tar tolken i bruk, andre virker mer usikre, og er mer passive overfor tolkene. Vi tolker det slik at det å åpne for mer ustrukturerte situasjoner gjør tolkens rolle og oppgave mer uklare for barna. Det virker som om det er lettere også for barna å forholde seg til tolken, bare som tolk dersom de praktiske, sosiale og fysiske rammene støtter opp om rollen. De fleste barna i studien vår svarte på spørsmål og henvendelser fra fagpersonen eller andre, men de fleste tok ikke egne initiativ til samtaler med andre enn tolken, selv om ett til to barn var svært aktive med å bruke tolken selvstendig. Vi kan tenke oss at dette er noe som vil kunne utvikle seg etter hvert som barnet blir trygg i barnehagen (Jf Drugli 2010) og får mer erfaring med å bruke tolk. Gjennom økt erfaring vil nok barna også tilegne seg økt kunnskap og forståelse av tolkens rolle og oppgaver. Barn må altså også lære å bruke tolk. Tolken må å være tolk på og barnehagelærers måte å være en ansvarlig fagperson på, vil ha betydning for barnets læringsprosess i dette. Samarbeid og felles forberedelser vil kunne være en forutsetning for å få dette til.

Barn er forskjellige og trenger derfor ulik behandling

Det er ikke bare tolker som har ulike kvalifikasjoner og personlige egenskaper. Barn er også forskjellige. Barn har ulike behov i relasjoner og til omsorgsnivå og struktur i relasjonen ut fra utviklingsnivå, erfaringsbakgrunn, om de for eksempel er traumatiserte eller ikke og evt. andre utviklingsforstyrrelser eller sykdomstilstander. Livssituasjon og de miljøbetingelser barnet lever i, som

for eksempel ved migrasjon, opplevde tap og separasjoner spiller også inn i forhold til barnets relasjonelle behov. Temperament eller personlighet hos barnet spiller også inn, trolig sterkere enn hos voksne. Noen barn i prosjektet var svært sjenerte og innadvendte, andre engstelige og redde, andre utadvendte. Ressurser og ferdigheter syntes å variere over et stort spekter i denne gruppen på 8 barn.

Vi vil hevde at, ut fra et rettighetsperspektiv og et perspektiv som i varetar det enkelte barns integritet, bør det være slik at barn også må få være med å bestemme når det skal tolkes og når det ikke skal tolkes, dog med unntak. For eksempel når den andre av ulike grunner har et sterkt behov for å sikre seg at det de formidler blir forstått. Barn må kunne få gi sitt samtykke til tolking. Kommunikasjon via tolk kan ellers i en del sammenhenger lett bli et maktogrep. Noen barn liker å være alene og ikke ha andre så tett på, andre både ønsker og makter tettere og flere relasjoner på en gang. Det er ikke lett å sette opp faste regler for hvordan tolking for barn skal organiseres og utøves. Det krever smidighet, finfølelse og høy etisk bevissthet både hos tolk og den voksne tolkebrukeren for ikke å trå over barnets integritetsgrenser. Det kan variere fra situasjon til situasjon og fra øyeblikk til øyeblikk. Ut fra erfaringer i prosjektet ser vi at tolkebruken bør ha et ritual for avslutning av tolkingen så det er klart for barnet om tolken kommer tilbake eller ikke, hvor lenge og ofte tolken skal tolke og ikke. Vi oppfattet at en del av barna hadde en slags sorgreaksjon med avvsningsresponsen når perioden med tolking opphørte. Ut fra et rettighetsperspektiv burde det være slik at barn kunne be om å få tolk. Vi mener at barn som ikke deler språk med omgivelsen bør få erfaringer med å bruke tolk, og bevisstgjøres på sine rettigheter til å kunne forstå, slik at de senere har erfaring og kjennskap nok til hvordan dette fungerer til at de selv kan be om tolk. Det er også viktig at de voksne rundt barnet, her barnehagelærerne, også dyktiggjøres på å være bevisst på barnets rettigheter på dette området.

Ivaretagelse av barn i utfordrende situasjoner – profesjonell yrkesutøvelse

Barna i dette prosjektet viste seg som svært forskjellige på mange parametre. Det er grunn til å tenke at disse

barna har med seg svært ulike bakgrunner, livserfaringer og flere potensielt stressende erfaringer. Mange kan ha opplevd brudd på ulike områder, som i relasjoner og i sosialt miljø, og omfattende omstillinger i livet sitt ved migrasjon og/ eller flukt. Dette kan gjøre de ekstra sårbare i kommunikasjonssituasjonen. Disse barna kan være redde og traumatiserte, sjenerte og tilbaketrukne og ha stort strev med konsentrasjon som en følge av for eksempel traumatisering, Noen kan ha erfaringer med uroligheter og krig. Tolkning for barn som har det vanskelig krever en ekstra sensibilitet hos tolken og stiller store krav til fleksibilitet og profesjonell yrkesutøvelse. Det krever og en viss kunnskap om barns normalutvikling og symptomutfordring ved utviklingsforstyrrelser og psykiske plager hos barn som for eksempel posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Som eksempel på en mulig nødvendig bakgrunnskunnskap kan vi nevne Miljøterapeutiske modeller som er hensiktsmessige for omgang med traumatiserte barn, som Traumebevisst Omsorg (Bath, 2008a, Bath 2008b). Denne gir for eksempel retning til hvordan kommunikasjonssituasjonen for noen av disse barna i vårt prosjekt burde vært tilrettelagt og kunnskap som tolker for barn burde inneha kjennskap til. Kommunikasjon med utrygge barn stiller store krav til iboende trygghet og evne til samregulering hos den/de voksne kommunikasjonspartnerne. Det stilles i denne modellen særskilte krav til struktur og fokusering i situasjonen, evnen til å tilby en trygg relasjon, hjelp til affektregulering, toleranse for uro hos barnet, den voksnes evne til å trøste og bekrefte og være passe tett på, å være var for muligheter for retraumatisering i situasjoner og relasjoner, sensitivering for å oppfatte mulige triggere i situasjoner her og nå. Tolkning for barn er, ut fra det vi kjenner til i liten grad er særskilt tema i tolkeutdanningen for fremmedspråktolker så pr. i dag er det å ivare ta barn i utfordrende situasjoner en kunnskap og en ferdighet som vil være sterkt knyttet til den enkelte tolks individuelle intuisjon og ferdighet.

Når barnet «ikke tar tolken i bruk»

Hvilke barn er det meningsfullt å bruke tolk til? Noen ganger kan der virke som at barnet ikke tar tolken i bruk, ikke responderer positivt på tolkens tilstedeværelse, slik vi kanskje forventer. En kan da tenke at det ikke var hensiktsmessig med tolk likevel, at det kan bli for mye

med enda en fremmed person inn i en sårbar og skjøre relasjon? Dette er kommentarer vi finner eksempler på i vurderinger fra både tolker og barnehagelærere i vårt materiale. Vi vil likevel hevde ut fra våre analyser av vårt datamateriale at bare å ha muligheten til å lytte og å forstå det som blir kommunisert kan være minst like viktig for barnet som å snakke selv. Det vil ikke minst kunne være viktig, både psykologisk og rettighetsmessig, for barn som er stille og tilbaketrukne at det kommuniseres via tolk.

Hvordan bidra til tilknytning via tolking?

Tilvenning i barnehage er emosjonelt krevende for barn. Det stilles krav til gode faglige ferdigheter hos barnehagelæreren for at dette skal bli en god og utviklingsfremmende prosess. Er det mulig å legge til rette for en trygg sekundærtilknytning med kommunikasjon via tolk, eller blir tolken en trussel for tilknytning? Vi har i prosjektet sett at noen ganger kan tolken forstyrre dette finstilte samspillet, men vi har også sett at tolken kan bli en god støtte og viktig forutsetning for fagpersonens relasjon til barnet. Vi tenker imidlertid at for at det i størst mulig grad skal legges til rette for en trygg sekundærtilknytning vil være viktig med en særskilt opplæring og forberedelse med tolken. Tolken kunnskap og kompetanse om, og fagpersonene (dvs, tolken og her: barnehagelæreren) sitt samarbeid blir her svært viktig. Fra psykologisk teori og forskningslitteratur vet en at i kommunikasjon som er viktig for tilknytning bl.a er fokus på forhold som gjentakelser og repetisjoner, bekreftelser, speiling, moduleringer, bruk av stemmeleie, ordspill, ordlek, kroppsspråk, kroppsholdning og berøring. Det kan være å si det samme på mange måter, tilsynelatende «meningsløst småprat» osv.. Dette er små, men viktige kommunikasjonstrekk ved tilknytningsfremmende samspill som lett blir borte ved tolking, til fordel for fokus på innhold, budskap og mening. Observasjoner i vårt prosjekt viser at i mange tilfeller, når meningen er gitt, kuttet resten av denne tilknytningsfremmende kommunikasjonen fra fagpersonens side ut av tolken. Dette beror trolig på både manglende kunnskap om disse fenomenene hos tolken og manglende deling av kunnskap/forberedelsesarbeid mellom tolk og fagperson i forkant av tolking Vi vil hevde at det for barn i en tilvenningsfase er viktig at

alt av denne tilknytningskommunikasjonen blir forsøkt tolket. Dette krever en særskilt kunnskap om dette feltet hos tolkene. Slik det er i dag er det tilfeldig om en tolk innehar slik utviklingspsykologisk kunnskap som et grunnlag for å tolke for barn. Dette ligger som en utfordring til de formelle tolkeutdanningene. Tolkene trenger mer kunnskap og kompetanse på barn og deres utviklingsmessige behov og det er store potensialer for utvikling av samarbeid mellom profesjonene, tolken og fagpersonen (i vårt tilfelle barnehagelæreren). Dette kunne løses med noen enkle grep i forberedelsesfasen der en for eksempel innlemmer tolken i fagpersonens mål og metoder. Styrking av kunnskapen om tolkefunksjonen hos fagpersoner som trenger tolking for å gjennomføre egne oppgaver blir også et viktig moment her. Det er ønskelig at kommunikasjon via tolk kommer inn i for eksempel barnehagelærer og lærerutdanningen. Tolkene bør på sin side også i sin utdanning få en innføring i barns tospråklige utvikling. Det er imidlertid viktig å velge strategier for dette slik at en unngår at tolkene føres inn i en slags «pedagogrolle» som ligger utenfor deres kvalifikasjoner og ansvarsområde.

«Å hvile i tolken»?

I prosjektets observasjons- og videomateriale har vi hatt anledning til å observere trolig den første/ noen av de første erfaringer det enkelte barn har med å kommunisere via tolk. Vi har sett barn gå fra anspent årvåkenhet, sutring og gråt til at barn tar tolken i bruk og i noen tilfeller opplever, det vi vil kalle, å «hvile i tolken». Dette kunne faktisk rent fysisk observeres. Vi har sett flere situasjoner hvor barnet og tolken som vakkert fysisk luter seg mot hverandre som en liten sammensveiset enhet, samtidig som barnets oppmerksomhet er rettet mot det som foregår rundt, og barnehagelæreres formidling. Vi tolker dette slik at tolken etter hvert representerte en stor trygghet for enkelte av barna. Dette kan kanskje benevnes som at tolken ble en slags «kulturell havn» for barnet gjennom et gjenkjennbart språk, en væremåte og kultur. Vi har kunnet observere hvordan barn i samlingsstund og under måltid fysisk har lent seg inn mot tolken for hvile og støtte i noe kjent og trygt, samtidig som de har åpnet seg opp for det som skjer rundt dem, har tatt del i og forsiktig uttrykt seg og gradvis utfolde seg med å svare på spørsmål, kommen med kommentarer og tilrop og også

selv ta initiativ til ytringer og fortellinger. Vi har sett barn som i nærvær av tolken slapper av i kroppen, får mimikk i ansiktet, som etter hvert forsiktig smiler og gradvis åpner seg opp til deltagelse, med store strålende smil og faktisk gaplatter når de forstår hva som foregår og formidles i samlingsstund. Det å forstå synes å gi grunnlag for matlyst og mer ro til å leke og utforske. Vi har og observert barn som uttrykker en slags sorg og avmakt over at perioden med tolking hadde tatt slutt. Tolkens tilstedeværelse og kommunikasjonsstøtte kan således for barnet være en nødvendig forutsetning for å få et rom å utfolde seg i og et rom å søke trygghet og støtte i når en ikke/eller i liten grad deler språk med omgivelsene.

Barnets økte sosiale og faglige utbytte grunnet tolking

Måltidene i barnehagen pekte seg ut som gode arenaer for sosiale og kulturelle prosesser. Måltidets pedagogiske verdi er stor og muligheter for medlæring av solidaritet, samarbeid og samtaleferdigheter er stor (Bae 2009). Måltidet vil også være en arena for medvirkning (Bjørgen 2009) og ikke minst for læring av norsk språk. For eksempel ved oppklaring av begreper, læring av begreper og å kommunisere på norsk og dele språk. Barnehagelærerne mente at barna hadde stor nytte av tolk for eksempel under måltid. Det var nyttig for å forklare barn noe de er usikre på og slik trygge dem. Det virket som om de øvrige barna både forsto tolkens rolle og godtok hans tilstedeværelse. Men vi fant få eksempler på at de andre barna tok tolkingen i bruk, utover at de kunne lytte til og forstå barnets samtale med barnehagelæreren. Her så vi at barnehagelærer eller barnet selv var den som initierte kommunikasjon via tolk. Dette viser at fagpersonens ansvar for å skape situasjoner hvor det kunne tolkes vil være viktig. Barnehagelærerne mente at barna hadde stor *nytte* av tolk under måltid, for eksempel ved oppklaring av begreper. Læring av begreper, lære norsk og dele språk ble nevnt som sentralt. I frileken, særlig ute, forventet barnehagelærerne at tolken fulgte etter og tolket der barnet var, mellom barnet og andre barn, selv om det ikke var andre voksne til stede. Barnehagelærerne pekte på at barnet kunne få muligheten til å fortelle noe av eget initiativ og spontant inn i en pågående samtale i barnehagen, men det gjaldt bare noen få av målbarne, som selv tolk tolken aktivt i bruk. Det virket som om de øvrige barna både forsto tolkens rolle

og godtok hans tilstedeværelse. Det virket ikke som om tolken forstyrret samspillet mellom andre barn og voksne. Men de andre barna, som snakket norsk ventet ikke på tolkens tolking, de bare fortsatte å snakke. Derfor ble det ekstra utfordrende for tolken å tolke. Tolking av samtaler med flere (livlige) barn til stede vil være svært komplisert, rent tolketeknisk. Det var heller få, eller ingen av de andre barna som tok tolken i bruk for å kommunisere med det fokuserte barnet. Vi har fokusert barn som snakker lite norsk i denne studien, men vi vil også peke på at barn som snakker mer norsk, men ikke like godt som sitt førstespråk/ morsmål bør tilbys tolk, i spesielle situasjoner og sammenhenger, for å kunne forstå og kommunisere aldersadekvat. Dette vil handle om å bli møtt med respekt for den kompetansen barnet har på sitt førstespråk.

Barnets økte sosiale og faglige utbytte grunnet tolking

Vi fikk klare inntrykk av at bruk av tolk kan virke positivt på barnets norsklæring. Dette er også en oppgave som barnehagelærer har ansvar for. De voksne i barnehagen skal være med på å utvikle barnets evne til verbalspråklig kommunikasjon (KD 2011), og ikke undervurdere barna i forhold til deres evner og aldersadekvate kompetanse på førstespråket. Barnets språkutvikling kan være suksessiv eller simultan, men uansett spiller morsmålet eller førstespråket en viktig rolle i barnets språkutvikling (Valvatne 1995, Høigård 1999). Vi så i studien at bruk av tolk kunne løfte fram barnets førstespråk som en positiv ressurs for de andre voksne og barnegruppa. Barnets språklige kompetanse kunne synliggjøres. Barnets ressurssystem (Hendry og Kloep 2003) kan også løftes fram gjennom tolking. Det blir mulig for andre barn og voksne å bli oppmerksomme på barnets kompetanse, og dermed kan barnet i større grad få muligheter til å ta i bruk sitt ressurssystem. Dette kan gjøres ved å la barnet fortelle om hjemmeforhold, sine erfaringer, sine interesser osv. Barnet vil kunne oppleve sammenheng i sine verdener. Barnet vil kunne også få en mulighet til å delta i språklige aktiviteter her og nå sammen med andre barn. Dette er grundigere beskrevet i Kanstad (2015). Noen av barna rapporterte selv, i barneintervjuet, at de opplevde at tilstedeværelsen av tolk gjorde at de lettere lærte norsk.

Barnehagelærerne mente at tolking av samtaler mellom barnet og andre barn og mellom de andre barna var

viktig for at barnet skulle få ta del i fellesskapet. Barnet fikk forstå, delta og bidra, være en del av fellesskapet. Tolkene mente at barna hadde stort utbytte av å ha tolk, men det varierte fordi de så barn som forskjellige. Noen barn viste stor utvikling, med tanke på tryggere og mer utadventd atferd i løpet av disse to ukene, men tolkene kunne ikke si om det direkte skyldes dem, eller om andre forhold, som tid, også spilte inn. Det var et gjennomgående ønske fra barnehagelærerne at tolkene skulle tolke så mye som mulig mellom barnet og de andre barna. De la altså ikke bare vekt på sine egne ønsker og behov for å kommunisere med barnet, men også hvor viktig det var for barnet å kommunisere med de andre barna. Et kritisk innspill til vår tilrettelegging av tolk til stede i samspillsituasjoner mellom barn kan være at en voksen person (tolken) tilstede i barnegruppa kanskje vil kunne forstyrre samspillet mellom barna, like gjerne som å kunne hjelpe barnet i samspillet, noe som var vår målsetning. Dette er et viktig innspill, også fordi barn også ønsker og bør ha rett til å ha sin verden, sin lek og relasjoner i fred fra voksnes overvåking, kontroll og innblanding.

I tråd med Bourdieus teori kan vi si at for å kunne delta i barnefellesskapet vil det norske språket være en viktig del av barnets oppbygging av sin kulturelle og sosiale kapital (Jf Bourdieu 1995). Dette vil også handle om identitetsbygging på et mer intrapsykisk plan. Avvisning, mindreverdigheitsfølelse, tap av gjensidighet er faktorer som kan være truende for selvoppfatningen (Lindahl 1999). Å være deltakende, bli anerkjent og få mulighet til vennskap vil styrke identitetsbyggingen (Kibsgaard 1997). Dette viser barnehagelærerne at de vet, når de vektlegger barnets samspill med andre barn i gruppa. Siden språk er en viktig del av habitus (Bourdieu 1995) så vil det å ha kulturell kapital være å vite hvordan en snakker, hva en snakker om, hvordan en ter seg, kunne de riktige kodene, vite hvor og hvordan en kan hente gevinst, sosial kapital, hvordan en kan skaffe seg venner, lære turtaking og lytting osv. Hvor kan barn få til dette til bedre enn i hverdagslige situasjoner i barnehagen? Her ligger også barnehagelærers muligheter for å innfri sine pedagogiske oppgaver overfor det minoritetsspråklige barnet.

Barns rettigheter, makt og etikk

Makt er en spesiell utfordring når en kommuniserer via tolk, og kanskje spesielt når en kommuniserer med *barn* via tolk. Situasjonene blir lett ubalansert med mange voksne til stede. Barneperspektivet og kommunikasjon med barn på barns premisser kan lett tapes av syne. I prosjektet har vi erfart at det kan bli mange voksne til stede i de ulike situasjonene og at dette setter preg på situasjonene og på barnet. Den voksnes tilstedeværelse som tolk kan farge samspillet med andre barn uansett hvor god innføring tolken har fått i pedagogens målsettinger og metoder. Erfaringer fra prosjektet viste at det er viktig at tolker er bevisst sin rolle som voksen autoritet, og dermed er forsiktige med å gå inn i en oppdragerrolle. Dette kan kjennes påkrevet når en møter en stresset, uregulert og forvirret ung landsmann som er i møte med ny og ukjent kultur i barnehagen. Tolken må derfor ikke skremme, men ha et visst «barnetekke». Vi har i prosjektet sett mange eksempler på at tolkene sterkt ønsket å bidra til å trygge barna og i mange tilfeller anstremte seg virkelig for å få dette til med å bruke hele seg og all sin intuisjon. Andre ganger kunne vi se at tolken syntes å virke helt motsatt, nesten skremmende. For noen av de mest sårbare barna i dette prosjektet, ble en litt autoritær, utålmodig og oppdragende tolk så skremmende for disse barna at vi valgte å avrunde tolkeseansen. Vi har sett at det har vært vanskelig for tolkene ikke å involvere seg ved å oppdra, trøste eller ved å bekrefte barnet med ros og velment berøring, klapp og kjærtegn. Med mange voksne i situasjonen, tolkebruker og tolk er det viktig for tolken å ha høy oppmerksomhet på å tilpasse seg til barnets nivå og det enkelte barnets særskilte behov. Vi har gjennom prosjektet erfart at det stilles større krav til forberedelse både fra fagpersonen og tolken når det tolkes for barn.

Hvor mye blir barn egentlig hørt?

Basert på erfaringen vi har gjort i dette prosjektet har vi gjort oss refleksjoner som går på mer grunnleggende nivå og om hvilket syn vi egentlig har på barnet som menneske og eget individ og subjekt. Vi har gjort observasjoner som gjør at vi stiller spørsmål om knyttet til objektgjøring av barn. Vi har observert at barna i vårt prosjekt i mange tilfeller synes å oppleve en manglende dialog med sine omgivelser. Det å ha en direkte samtale

med barnet, som oppstartsamtalen med barnet i vårt prosjekt, var i mange tilfeller en ukjent erfaring for fagpersonene, flere var usikre på innhold og hensikt. Vi har sett at det i vår valgte setting føres mange samtaler over hodet på barnet som det ikke har mulighet til å delta i, eller er tenkt inn i. Vi tror ikke det er unikt for våre valgte mål barn, men også gjelder flere barn i barnehagen og generelt, i mange andre situasjoner barn er i. Vi stiller oss på bakgrunn av dette spørsmål om hvor mye barnets stemme egentlig blir hørt? Hvor mye blir barn egentlig snakket til, og med i sin hverdag i barnehagen, generelt sett? I rammeplaner, retningslinjer og lovverk er barns rettigheter til medvirkning i tråd med Barnekonvensjonen nedfelt (Menneskerettsloven 1999, KD 2005, KD 2011). Dette skal speile samfunnets syn på barn og fremheve at barn har selvstendige rettigheter som individ på linje med voksne. Per i dag vet vi at det ofte kan være et gap mellom idealer og realiteter her, og det gjelder for alle barn, ikke bare for minoritetsspråklige barn. Det er fortsatt et utviklingspotensiale for å oppfylle barns rettigheter og øke barns muligheter for medvirkning. Vår studie viser klart at i dette kommunikative fellesskapet beskrevet ovenfor bør også barn som ikke deler barnehagens fellesspråk innlemmes. Vi vil hevde at det må være like viktig å snakke med disse barna som de vi har et felles språk med. Observasjoner i vår studie kan tyde på at det i praksis ofte ikke ser ut til å være slik. Kan dette ha noe å gjøre med nærhet og distanse? Det kan ligge en fare i at barn vi deler språk med sees som subjekter og individer og de barna som bli mer distansert pga. språk og vanskeligere kommunikasjonsmuligheter kan sees som objekter. Det at tolking i kommunikasjon mellom barn synes å være et så utforsket tema gjør at vi stiller oss slike spørsmål som over om hvor mye samtaler *mellom* barn egentlig verdsettes og tas på alvor. Det kan synes som at denne kommunikasjonen vurderes som mindre viktig enn voksnes kommunikasjon med barn og barns kommunikasjon med voksne. Vi vil hevde at kommunikasjon mellom minoritetsspråklige barn og andre, både voksne og barn, må løftes fram som viktig for eksempel gjennom bruk av tolk.



Kapittel 11

Konklusjoner: Hva er spesielt med kommunikasjon med barn via tolk på barnehagens arena?

Barnas utbytte og viktige forutsetninger som må ivaretas

Å komme til et nytt land, å begynne i barnehage, eller å bytte barnehage, er en sosial og kulturell overgang. Det kan være en ekstra utfordring når barnet ikke behersker det språket som brukes i barnehagen. Målbarna i denne studien manglet slik vi ser det en viktig ressurs for å mestre en slik overgang fordi de ikke behersket fellesspråket. Tolking var en hjelp, men en tolk vil alltid være en temporær person i barnehagen. Selv om barnehagene legger opp til å bruke den samme tolken, vil han stadig kunne bli byttet ut med en ny. Det blir derfor ekstra viktig at pedagogisk leder tar ansvar for oppfølgingen av situasjonene der det brukes tolk, med tanke på trygghet og tilknytning til *henne*. Vi har pekt på at små barn forstår tolkens rolle. Men også at det ikke er alltid de forstår den, eller retter seg etter den. Ved å åpne for bruk av tolk i mange ulike sammenhenger så vi at særlig barna benyttet seg av tolken til andre oppgaver enn bare til tolking.

Barna i denne studien satte tydelig pris på at de ble kommunisert med via tolk. Men det at de ble trukket ut av barnegruppa for egne samtaler gjorde noen av barna usikre. En av barnehagelærerne hadde samtalen inne på avdelingen, med andre barn til stede. Det førte til at de andre barna, og de andre voksne, ble mye bedre kjent med barnet. For egne oppstartssamtaler vil det være viktig at barna er trygge i situasjonen, samtidig som slike samtaler vil kunne virke trygghetsskapende. Barna ble trygget av at tolken småpratet med dem. Tolkenes vekt på å skape tillit til barna bar sentralt i studien. Det var naturlig for barna å henvende seg direkte til tolken med sine ønsker.

For å minimere dette, som jo strider mot tolkereglene og som kan forstyrre tolkingens kvalitet, er det viktig at *både* tolken og fagpersonen ivaretar sine oppgaver og sitt ansvar. Pedagogens profesjonelle integritet vil bli redusert om tolken tar over hennes funksjon, og hun vil kunne miste kontrollen over sitt pedagogiske arbeid og ansvar.

Tolkebruken må tilpasses det enkelte barn. Det ble svært tydelig i dette prosjektet at både barna og barnas situasjon er meget forskjellig. Barn har ulike forutsetninger og ulike behov. Svaret vårt på dette blir at kommunikasjonen med barn via tolk alltid må tilpasses den enkelte situasjonen og de pedagogiske målsetningene, samt barnets alder og behov, og at det krever samarbeid på forhånd, underveis og kanskje også etterpå. Barns rett til medvirkning har stått sentralt i prosjektet, og barns rett til å medvirke i tolkeprosessen må være sentral.

Hva kan være barns utbytte av å få tolk i barnehagen? Jo, barns rettigheter kan innfris, deres i identitet kan ivaretas, risiko for utvikling av utenforskap kan minskes. Barnehagelæreres kan ivare ta sitt ansvar og barn kan inkluderes og integrere seg. Gjennom dette vil barnehagelærer ta sitt gjennom barnehagens styringsdokumenter lovpålagte ansvar for barn som ikke snakker norsk, gjennom at hun lytter til barnet og innfrir barnets rett til medvirkning (KD 2011, BFD 2003). Dette innebærer at kommunikasjon via tolk bør være en del av utdanningen til barnehagelærere og at barn bør ha rett til tolk, kanskje særlig ved oppstart i barnehagen. Tolking bedrer barnets muligheter for deltakelse, fellesskap og læring. Barn må få erfaring med kommunikasjon via tolk.

Tolker som skal tolke for barn i barnehage trenger spesiell kompetanse

Som i alle andre tolkesituasjoner trenger tolkene kunnskap om konteksten og mulighet til å sette seg inn i fagpersonens målsetninger, metoder og perspektiver. Men ekstra kompetansekrav om tolking for små barn bør også komme inn i tolkers kvalifisering og utdanning. I denne sammenhengen vil det handle om kunnskap om barns utvikling og språkutvikling spesielt, samt kunnskap om den norske barnehagekonteksten. I tillegg kommer

førsamtaler med pedagogen og mulighet til å forberede seg til mer spesifikke oppgaver (som høytlesing, synging, samspill rundt matbordet osv.). Studien viste at tolkene må ha kunnskap om barnehagens pedagogiske mål og metoder. Tolkens personlige egenskaper og væremåte vil være ekstra viktige. Tolken må følge retningslinjene for tolker, men tolken må også bidra til å trygge barnet.

Tolkene selv pekte på et behov for å gjøre barna trygge på dem. Dette kunne skje gjennom uformell prating mellom dem og barna. Tolkens introduksjon skal bygge tillit til tolkens funksjon. I samhandling med barn sier det seg selv at tilliten må bygges på andre måter enn å fortelle om tolkens yrkesetikk. Småprating kan være tillitsbyggende i samspill med barn. Her kan vi kanskje si at pratingen fortrinnsvis bør gå fra barn til tolk og i liten grad andre veien, slik at det ikke blir en gjensidig dialog. Tolken bør selvsagt svare på barnets henvendelser, men kanskje ikke tilføre informasjon. Hvis tolken er usikker på dette kan vi anbefale at han tolker samtalen, slik at ansvarlig fagperson får del i den, og slik får muligheten til å ta det faglige ansvaret for hva som sies. I stedet for at tolken overskrider sine grenser ved å småprate med barnet bør det settes av tid for tolken, sammen med ansvarlig fagperson, for nettopp slik tryggende småprat. I denne studien opplevde hverken tolker eller barnehagelærerne at tolken kom i veien for barnehagelærers pedagogisk arbeid, men det kan lett skje. Derfor vil det være viktig at tolken ikke overlates til seg selv sammen med barnet uten fagpersonen tilstede. Vi har også pekt på at egenskaper ved tolkene var viktig. Engasjement, kunnskaper og erfaringer knyttet til barn og barnehage var viktig og ikke minst deres væremåte knyttet til samspill med barn og ansatte. Det var utfordrende og krevende for tolkene å tolke for små barn, både språklig sett og følelsesmessig sett.

Barnehagelærer må ta sitt ansvar som fagperson ved bruk av tolk til barn i barnehagen

Det skjer en gjensidig tilknytning mellom barn og tolk. Barna viste at de satt pris på tolken. Barnehagelærerne mente at denne tilknytningen mellom barn og tolk ikke

kom i veien for barnets tilknytning til barnehagelærer. En kan si det slik at tilknytningen gikk «veien gjennom» tolken. Barnehagelærerne var entydige på nytten av å bruke tolk. De opplevde at de ble raskere og bedre kjent med barna og at bruken av tolk lettet barnets tilvenningsprosess. Barnet kom også lettere inn i barnefellesskapet. De minoritetsspråklige barna fikk en stemme inn i barnegruppa, de ble lagt bedre merke til og de fikk muligheten til å delta språklig i dette fellesskapet. Noen av barna blomstret opp i løpet av denne perioden. Noen barn sa fra og satte grenser for tolken, det var ikke alltid de ville ha tolken der.

Didaktisk planlegging viste seg å være svært viktig. Fokuset på dette arbeidet i studien synliggjorde barnehagelærerne som ansvarlige fagpersoner. Til en viss grad hadde nok barnehagelærerne sett for seg at det å få tolk skulle lette deres arbeid, men de opplevde det motsatte. For at tolken skal kunne forberede seg nøye til sine oppdrag, må også barnehagelærer ha klare planer for oppdraget. Barnehagelærerne var opptatte av at bruken av tolk tok mye tid i en ellers travel hverdag. Det betyr at arbeid med minoritetsspråklige barn kanskje bør tilgodesees med ekstra ressurser til barnehagene. Tolkene opplevde ofte at de var med barna uten den ansvarlige fagpersonen i nærheten, og det var frustrerende for dem. Barnehagelærerne på sin side opplevde det som helt umulig å følge det ene barnet i tre timer. Det var ikke forenlig med de øvrige arbeidsoppgavene de hadde. Barnehager som praktiserer fast kontaktperson/primærkontaktsystem ved tilvenning vil etter vår mening kunne få til dette.

Når det gjelder gjennomføring av de ulike tolkesituasjonene i barnehagen vil vi først og fremst peke på hvor viktig det er at disse situasjonene planlegges og ledes av barnehagelærer. Videre må også barnehagelærer vurdere hva slags informasjon tolken trenger for å utføre tolkeoppgaven på en forsvarlig og god måte. Dette vil handle om hva som er formålet med samtalen. Også selve den praktiske gjennomføringen er det nødvendig å planlegge. Det vil handle om å legge til rette for skjermede situasjoner, avgjøre hvem som skal være tilstede og vurdere støy. Og ikke minst å planlegge innholdet i tolkesekvensen, og innvie tolken i dette arbeidet. Når

det gjelder etterarbeidet av tolkesekvensene blir det viktig å vurdere grensene for tolkens kunnskaps- og erfaringsdeling. Vil man være på den sikre siden er det en hovedregel for fagpersonen å kommunisere direkte med barnet og også med barnets foreldre, og ikke involvere tolken.

Den som styrer tolkesituasjonen har potensielt, og kanskje ubevisst, mye makt. Erfaringer fra dette prosjektet har lært oss at det er viktig å ha et reflektert forhold til det. Barnet tar ofte ikke tolken aktivt i bruk. Ansvar for hva som blir tolket og ikke, både av voksne og barns kommunikasjon, samt tolkens atferd overfor barnet er viktig. Hvor oppdragende, omsorgsgivende eller trøstende og regulerende tolken er hviler derfor på voksne. Selve tolkesituasjonen kan i seg selv utgjøre en skjev maktbalanse når 3-4 voksne snakker med barnet. Disse forholdene er trolig vesentlig forskjellig fra tolkesituasjoner med voksne. For å ivareta dette aspektet med makt kreves det særskilt opplæring og forberedelse med tolken for å utvikle et høyt etisk bevissthetsnivå på dette området.

Situasjoner i barnehagen hvor det vil være ekstra viktig å bruke tolk

Morsmålsassistent eller tolk? Vi svarer «ja takk, begge deler»! De to rollene vil kunne utfylle hverandre. Vi har pekt på utfordringer og muligheter ved kommunikasjon med barn via tolk i barnehager. Vi mener prosjektet har vist at det kan være svært nyttig å tilby barn tolk ved oppstart og tilvenning. Det vil kunne gi trygghetsskapende ved overganger, barnehagelærer vil kunne gi nødvendig informasjon til barnet og forklaringer av rutiner og regler.

I disse situasjonen mener vi det bør være en tolk; i samlingsstund hvor det leses bøker og situasjoner hvor det gis viktig fellesinformasjon. Oppstartsamtaler, samlingsstund, måltid vurderer vi som meget nyttige situasjoner for tolkebruk. Videre er ankomst og avskjed situasjoner hvor tolk vil kunne være nyttig for barnet, men også evt. for foreldrene som henter barnet. Ved alle former for høytlesning vil det være nødvendig med

tolk Det vil også kunne være til stor hjelp for barnets læring av norsk. Også for de andre barnas erfaring med og forståelse for barnets morsmål/ førstespråk vil også en tolk bety mye. I noen barnehager legges det vekt på samtaler mellom små grupper barn og en voksen. I disse bør det selsagt brukes tolk. Det vil være nyttig med tolk ved spesielle opplegg som krever god språkforståelse. Når barnehagene starter med ulike temaperioder eller prosjekter hvor barna orienteres om både form og innhold, regler og rutiner vil det være viktig at også det minoritetsspråklige barnet får ta del, derfor bør det tilkalles tolk da.

Videre mener vi at det bør kommuniseres via tolk ved misforståelser og konflikter. Det vil kunne forebygge at konflikter blir større og at barnets stemme kan bli hørt, at også barnets versjon av det som skjedde kan få komme fram. Det vil handle om likeverd og respekt. Ved konflikter anbefaler vi at det kommer en tolk inn tidlig, for å hindre at disse konfliktene får større betydning enn nødvendig, slik at barnehagene arbeider forebyggende.



Til slutt

Et av hovedmålene med prosjektet var å øke bevissthet og kompetanse blant tolker og andre fagpersoner om kommunikasjon med barn via tolk. Det andre hovedmålet var å vise hvordan en kan oppfylle barns rettigheter (Jf. Menneskerettsloven 1999) gjennom bruk av tolk. Vi har vist at barn kan tilbys likeverdige kommunikasjonsprosesser i en kontaktetableringsfase når man ikke deler språk. Til en viss grad har bruken av tolk økt i barnehager, men vi håper dette skal øke mye mer i fremtiden. Vi har erfart at tilpasning og sekundærtilknytning for barn som er nye i Norge og ikke deler språk med andre, kan lettes ved bruk av tolking i tilvenningsperioden. Kommunikasjon via tolk kan forebygge misforståelser, konflikter og utvikling av utenforskap. Tolker har fått systematisk erfaring med å tolke for barn og barnehager har etablert gode rutiner i systematisk bruk av tolk for barn.

Vi har sett at barn kan knytte seg til tolken, det kan voksne også. Barn kan henvende seg til tolken, det kan voksne også gjøre. Det kan være utfordrende å tolke for barn, det kan det være for voksne også. Tolken må ha kunnskap om barnets situasjon, om pedagogenes mål og metoder og om barnehagen som kontekst. Fagpersonen (barnehagelærer) må ta formelt og faglig ansvar ved tolking for barn, for å beholde sin profesjonelle integritet. *Prinsipielt* er det da ingen forskjeller mellom det å tolke for barn og det å tolke for voksne, men barn trenger ekstra beskyttelse, er mer sårbare, har begrenset livserfaring osv. enn voksne. Derfor må voksne ta større *ansvar* i tolkesituasjoner der barn deltar. Dette blant annet på grunn av begrensede muligheter til å sjekke ut om riktighet, benytte kontrollspørsmål osv. Introduksjonen av tolken og samspeillet mellom tolk og samtalepartene må dessuten tilpasses barnet, derfor blir det relasjonelle forholdet, altså tilliten mellom tolk og barn spesielt viktig.

I studien har vi undersøkt hva som kan være spesielt ved tolking for små barn, samt utfordringer og muligheter ved bruk av tolk for barn i barnehage. Vi var opptatte av hva slags særskilt kompetanse som kreves i tolkemedierte

samtaler med barn (i barnehager). Prosjektet har vist at både barn og voksne i barnehager kan ha stort utbytte av at det brukes tolk. Prosjektet har vist at barn har forskjellige behov for tolk og at tolkingen må tilpasse barnet og barnets situasjon og forutsetninger.

Vi mener at det kreves særskilt kompetanse for å kunne kommunisere med barn via tolk i barnehagen. Det at vi åpnet for tolking i alle situasjoner i løpet av tre timer pr dag skapte noen utfordringer, men åpnet også for å se muligheter ved å bruke tolk til små barn. Vi har funnet at det er det enklere å bruke tolk i strukturerte situasjoner enn i mer ustrukturerte sammenhenger. Dette kan innebære at for barnehager som har lite erfaring med bruk av tolk bør starte med godt strukturerte situasjoner, men at de etter hvert som de ansatte, og barna, får erfaring med bruk av tolk, kan utvide kommunikasjonen med barn via tolk til også mer og mer ustrukturerte situasjoner.

Kilder

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk Barnehageforskning. VOL 2, NR 1. s. 3-15*.
- Barne- og Familiedepartementet. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: vedtatt av de forente nasjoner 20. november 1989; ratifisert av Norge 8. januar 1991: revidert oversettelse 2003 med tilleggsprotokoller. Hentet 22.11.2013 fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjonen.pdf
- Barnehageloven. (LOV-2005-06-17-64). (2008). Lastet ned fra <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-20050617-064.html>. 10.03.16.
- Barnekonvensjonen (2003). http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf. 1991. Lastet ned 22.11.13
- Bath, H. (2008a). Calming together: The pathway to self-control. *Reclaiming Children and Youth, 16*(4), 44-46.
- Bath, H. (2008b). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth, 17*(3), 17-21.
- Befring, E., I. Hasle og A.M. Hauge. (1993). *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjorgen, K. (2009). 5-åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr. 1, Årgang 93, s. 4-15*.
- Bjørnås, B. M. (2006). Arbeid med tolk. Kap. 9. I Neumayer, S., A. Skreslett, M.C. Borchgrevink, S. Gravråmo m.fl. 2006. *Psykososialt arbeid med flyktningbarn – Introduksjon og fagveileder. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS)*, Oslo.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Brandtzæg, I., Smith, L. og Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner. Tilknytning og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. og G. Øiestad (2013). Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bratland, K., Giæver, K., Syed, B.F. og Sandvik, M. (2012): Hvilken betydning har tospråklig assistanse for barns flerspråklige utvikling? En rapport på oppdrag fra NAFO, høsten 2012. <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/05/Har-tospr%C3%A5klig-assistanse-betydning-for-spr%C3%A5kutviklingen.pdf>. Lastet ned 04.10.16.
- Broberg, M., Hagstrøm, B., og Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bruner, J og Haste, H. (red.) (1987). *Making sense. The child's construction of the world*. London: Methuen.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Helse- og sosialfag Høgskole. 4. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M.B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning. Teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS..
- Egeberg, E. (red) (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- EGGE-HOVEID, K. (2014). Kontantstøtte blant innvandrere 2013 Kontantstøtte – lite endring tross høyere sats. *Samfunnsspeilet, 4/2014*. Publisert: 14. oktober 2014 <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/kontantstotte-lite-endring-tross-hoyere-sats> Lastet ned 18.12.15

- Forskningsetiske retningslinjer. (2015). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Likheter og forskjeller*. <https://www.etikk.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-else/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Frich, J.C. (2007). Kvalitative studier. *Tidsskrift for den norske legeforening*. Nr. 20, 2007. <http://tidsskriftet.no/article/1598872>
- Frønes, I. (1995). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Universitetsforlaget Glaser, V. 2013. *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjervan, M. red. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet 2006.
- Glaser, V. (2013). Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn. Universitetsforlaget: Oslo.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. Først publisert i Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5/ 1992, s. 266-279. her i T. Moen og R. Karlsdottir (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. 2011. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hart, S. (2009). *Hjerne, samhörighet, personlighet: Introduksjon til nevroaffektiv utvikling*. København: Hans Reitzel.
- Hendry, L. og Kloep, M. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hitching, T. R. og A. B. Nilsen (red.) (2010). *Tolking for barn – en statusrapport*. HiO-rapport 2010 nr. 20. Høgskolen i Oslo. Avdeling for Lærerutdanning og internasjonale studier.
- Hjelmervik, E. 2004. Funksjonell tospråkighet hos døve barn. I S. Matre og E. Maagerø (red.) *Når barn erobrer språket. Ulike perspektiv på barns språkutvikling*. Forskningsserien nr.41. Høgskoleforlaget. Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Hjelmervik, E. 2009. Tolking for barn i skolen. I A.L. Hansen, N. Garm og E. Hjelmervik (red). *Hørsel, språk og kommunikasjon*. En artikkelsamling Statped Skriftserie nr 70. Trondheim.
- Hjelmervik, E. 2010. Tolk, assistent eller lærer? I E. Hjelmervik, G. Hartveit, W. Olsen (red.). *Utfordringer og undringer*. En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest. Statped skriftserie nr.98. Trondheim.
- Hjelmervik, E. 2014. det hørselshemmede barnet. Kommunikasjon og språk – tilrettelegging i barnehagen. I Bente I. Borthne Hvidsten (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. fagbokforlaget: Bergen.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Høigård, A., I. Mjør og T. Hoel. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- IMDI. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2008). *Bruk av tolk i barnevernet*. IMDI-Rapport 5-2008. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- IMDI. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). Å samtale via tolk. En kort veiledning. <http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/norsk.pdf> Lastet ned 30.09.2011.
- Juuso, R. og I. M. E. Bjørn. 2006. Temahefte om samisk kultur i barnehagen. Kunnskapsdepartementet.
- Kanstad, M. (2015). Språk, mestring og identitet. Kommunikasjon via tolk i tilvenningsfasen i barnehagen. I Kibsgaard, S. & M. Kanstad (red.) 2015. *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Kap. 7., s. 117-130. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsdottir, R., og T. Moen. red. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Kibsgaard, S. (1995). Barnehagen som læringsarena for språklige minoriteter. I Brox, O. (red.) *Integrasjon av minoriteter*. Oslo: Tano.
- Kibsgaard, S. (1996). *Småskolepedagogikk for flerkulturelle klasser*. Prosjektrapport. DMMH. Trondheim.
- Kibsgaard, S. (1997). *Minoritetsbarn i småskolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kibsgaard, S. og O. Husby. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Konvensjonen om barns rettigheter. Generell kommentar. Nr. 12. (2009). Barnets rett til å bli hørt. Komiteens femtiførste sesjon. Genève, 25.mai – 12.juni 2009. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Kulset, N. 2015. Sang som sosial handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen. «Det doble dilemma» i lys av Bourdieu. I Kibsgaard, S. og M. Kanstad 2015. *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Første utgave 2006. Revidert utgave 2011. Publikasjonskode F-4205 B. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Endringslov til barnehageloven og opplæringslova. Lov om endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.) LOV-1998-07-1 7-61, LOV-2005-06-17-64. Kunngjort 17.06.16. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2016-06-17-65>. Lastet ned 04.10.16.
- Langballe, Å., Gamst, K. T., & Jacobsen, M. (2010). Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse (Rapport 2/2010). Oslo: NKVTS.
- Lerdal, A. (2015). Forskningsartikkel. Sykepleien. Forskjellen på fag- og forskningsartikler. <http://hist.no/multimedia/17000/Forskjellen-pa-fag--og-forskningsartikler.pdf>
- Lind, L. (1990). *Forstå mig dog*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Lindahl, M.(1999). *Lærende Småbarn*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Meld. St. 41. (2008 – 2009). Melding til Stortinget. Kvalitet i barnehagen. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld St. 19. (2015 – 2016). Melding til Stortinget. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Menneskerettsloven. Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett. (1999). *LOV-1999-05-21-30*. Departement Justis- og beredskapsdepartementet. Sist endret LOV-2014-05-09-14. Ikrafttredelse 21.05.1999. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/*#* Lastet ned 11.03.16.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I T. Moen og R. Karlsdottir (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Mørland, B. (red). 2008. Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- NAFO, Nasjonalt senter for Flerkulturell Opplæring. (2015). Nyankomne 0-6. <http://nafo.hioa.no/nyankomne/nyankomne-0-6/> Lastet ned 18.12.15
- Nilsen, A.B. (2015). Interpreted communication with children in Public-Sector Services. The International Journal for Translation & Interpreting Research trans-int.org <http://utdanningsforskning.no/artikler/situasjonsmestemt-sprak/> Lastet ned 04.04.16
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU (2010:7). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Norges offentlige utredninger. Oslo.
- NOU (2010:5). Aktiv deltakelse, likeverd og inkludering. Et helhetlig hjelpemiddeltilbud. Arbeidsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/30d5513459a347718706b98b9f028bf4/no/pdfs/nou201020100005000dddpdfs.pdf> Lastet ned 04.10.2011
- NOU (2014: 8). *Tolking i offentlig sektor – et spørsmål om rettsikkerhet og likeverd*. Norges offentlige utredninger. Oslo. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a47e34bc4d7344a18192e28ce8b95b7b/no/pdfs/nou201420140008000dddpdfs.pdf> Lastet ned 14.03.16
- Perry, B. D. (1994). Neurobiological sequelae of childhood trauma: Post-traumatic stress disorders in children. I M. Murberg (red.), *Catecholamine Function in Post Traumatic Stress Disorder: Emerging Concepts* (s. 253–276). Washington DC: American Psychiatric Press.
- Rambøll (2014): *Evaluering av tilskuddsordningen 'Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder'*. Sluttrapport januar 2014 til Utdanningsdirektoratet.
- Postholm, M.B. & T. Moen. (2009). *Forsknings og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rundskriv F-01-11: Tilskuddsordningen for tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Statstilskudd på barnehageområdet. <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk-barnehage/ovrige-tema/rundskriv-f-01-11-statstilskudd-pa-barnehageområdet/> Lastet ned 05.10.16
- Skaaden, H. (2013). *Den topartiske tolken. Lærebok i tolking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). Barnehager, 2014, endelige tall. <http://www.ssb.no/barnehager/> Lastet ned 18.12.15
- Tolkeportalen.no. (2016). *Felles overordnede retningslinjer for bruk av tolk i offentlig sektor*. <https://www.tolkeportalen.no/no/For-tolkebrukere/Retningslinjer/> lastet ned 30.05. 2016
- Trondheim Kommune. (2012). *SE MEG! Veileder ved oppstart i barnehage for sped- og småbarn (7 måneder – 3 år)*. <https://trondheim.kommune.no/attachment/.../SE-MEG-en-veileder.pdf> Lastet ned 17.12.15
- Trondheim Kommune. (2013). *Kommunikasjonsperm til barnehager. Flerkultur*. <https://www.trondheim.kommune.no/flerkultur/> Lastet ned 18.12.15
- Skaaden, H. (2013). *Den topartiske tolken. Lærebok i tolking*. Oslo: Universitetsforlaget
- UDI. Utlendingsdirektoratet. (2003). Kommunikasjon via tolk temahefte 11. https://www.tolkeportalen.no/Global/tolking/kommunikasjon_via_tolk.pdf Lastet ned 30.09.15
- Udir.(Utdanningsdirektoratet). (2013a). Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat. En veileder om Språkstimulering. Dokumentasjon og vurdering av språk. Språktilegnelse. <http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Sprak/sprakveileder/>. Lastet ned 10.03.16.
- Udir. Utdanningsdirektoratet. (2013b). Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Artikkel. Publisert: 02.01.2013. <http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Sprak/Retningslinjer--Tilskudd-til-tiltak-for-a-bedre-sprakforstaelsen-blant-minoritetsspraklige-barn-i-forskolealder/> Sist endret: 08.07.2013, Lastet ned 10.02.16
- Udir. Utdanningsdirektoratet (2012). Statstilskudd på barnehageområdet. Rundskriv F-01-11. Ugyldig, men Tilskudd for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, gjelder fram til 2017. <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk-barnehage/ovrige-tema/rundskriv-f-01-11-statstilskudd-pa-barnehageområdet/>. Lastet ned 04.10.16

Udir. Utdanningsdirektoratet (2016). Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Tilskuddsordning. Sist endret 08.07.16. Ugyldig, men Tilskudd for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, gjelder fram til 2017. <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk-barnehage/ovrige-tema/rundskriv-f-01-11-statstilskudd-pa-barnehageområdet/> Lastet ned 04.10.16

Udir. Utdanningsdirektoratet (2014). Regelverk for barnehage. Minoritetsspråklige barn. Tolkingsuttalelse. Publisert: 15.09.2014. Sist endret: 04.02.2015. <http://www.udir.no/Barnehage/Regelverk/Tolkning-av-regelverket1/Minoritetsspraklige/Minoritetsspraklige-barn-i-barnehagen/> Lastet ned 14.03.16

Valvatne, H. (1995). Barn med minoritetsspråk som morsmål treng både norsk og morsmål i barnehagen. I O. Brox. red. *Integrasjon av minoriteter. Kan Khalid og Carmen bli gode i norsk?* Norsk Institutt for by- og regionforskning. Oslo: Tano.

Wadensjö, C. (1998). *Kontakt genom tolk*. Stockholm: Dialogos Förlag.

Aarhus Universitet (2012). Notat om forskningskvalitet juni 2012. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning Aarts. <http://www.nb-ecec.org/om-projektmaalbartnbasen-no/Notatomforskningkvalitetjuni2012.pdf>



Vedlegg

Vedlegg 1a Intervjuguide barnehagelærer

Intervjuguide

Intervju med barnehagelærer etter gjennomføring av kommunikasjon med barn via tolk

Navn på intervjuer:

Navn og stilling informant:

Tid og sted:

En uke etter perioden er over

Lydopptak

Hovedproblemstilling: utfordringer ved å kommunisere med barn via tolk?

Innledende spørsmål

*Hvordan vil du spontant beskrive samtalen/ måltidet/ samlingsstunda?

Hva var fint/ vanskelig i samtalen/ måltidet/ samlingsstunda?

Forberedelser før situasjonen med tolk

(Forberedelser)

*Hvilke forberedelse gjorde dere (bhg-personalet) før hver enkelt situasjon?

Hvem ble forberedt til situasjonene?

Hvordan ble dette gjort?

(Plan)

*Ble selve samtalen/ måltidet/ samlingsstunda planlagt?

*Hvordan?

Av hvem (ansvar)?

Skriftlige planer?

(Informasjonsbehov)

*Hva slags informasjon fikk barnet, foreldrene, tolken, resten av personalet, barnegruppa på forhånd?

(Praktisk tilrettelegging)

*Hvordan ble det lagt til rette praktisk for tolkesituasjonen?

Plassering av møbler, antall barn/ voksne, type aktiviteter som foregår?

(Gjennomføring)

Ble planene gjennomført? Evt. Hvorfor ikke? Hvilke endringer?

*Er det noe du ville gjort annerledes i forhold til forberedelser?

Annet dere burde tenkt på?

Språk og samspill barnehagelæreren - barnet

(Barnets førstespråk)

*Hvordan fungerte barnets førstespråk i samtalen/
måltidet/ samlingsstunda?

Kunne barnet spørre om igjen hvis det var ord du eller
tolken sa, som barnet ikke forsto?

Var det noen utfordringer mht barnets førstespråk?

(Barnets andrespråk)

*Hvordan fungerte barnets andrespråk i samtalen/
måltidet/ samlingsstunda?

Kunne barnet spørre om igjen hvis det var ord du eller
tolken sa, som barnet ikke forsto?

Var det noen utfordringer mht barnets andrespråk?

(Kroppsspråk)

Hvordan ble barnets kroppsspråk tolket?

Hvordan ble ditt kroppsspråk tolket?

*Hvordan opplevde du tolkningen av kroppsspråk?

(Blikkontakt)

Hvem så du på under samtalen/ måltidet/
samlingsstunda?

Hvorfor? Hvordan opplevdes dette?

Hvem så barnet på?

*Så barnet bare på deg, bare på tolken eller varierte dette,
evt. hvordan?

Hvem så tolken på under samtalen/ måltidet/
samlingsstunda, variasjon i dette?

(Involvering)

Hvordan vil du beskrive samspillet mellom deg og
barnet?

Hvordan vil du beskrive kontakten, som oppsto med
barnet?

*Hvordan vil du beskrive kontakten og samspillet mellom
deg, barnet og tolken?

(Innlevelse i barnet)

Hvordan tror du barnet opplevde situasjonene?

*Kan du beskrive dine følelser for barnet underveis i
samtalen?

(Timeout)

*Gikk dere ut og inn av samtalen? Evt. hvordan skjedde
dette?

Kunne du gått ut og inn av samtalene? Evt. hvordan
kunne dette blitt gjort?

(Barnets utbytte)

Hva tror du barnet opplevde under samtalen/ måltidet/
samlingsstunda?

*Hva tror du ble barnets utbytte av de ulike situasjonene?

La du merke til noen reaksjoner fra barnet som du kan
beskrive?

*Andre kommentarer til forholdet mellom deg og barnet?

Ulikheter mellom situasjonene?

Forholdet barnehagelæreren – tolken

(Relasjoner)

*Hvordan var din relasjon til tolken under samtalen/
måltidet/ samlingsstunda?

Hvordan opplevde du tolkens relasjon til deg?

Hvordan opplevde du barnets relasjon til tolken?

Hvordan opplevde du tolkens relasjon til barnet?

(Tolken som «usynlig skygge»)

*Hvordan vil du beskrive tolkens rolle under intervjuet?

Vil du beskrive tolken som deltakende?

(Oversettelse)

Hvordan opplevde du tolkingen av det du sa til barnet?

Opplevde du tolken som en som oversatte direkte og
korrekt det du sa?

(Kroppsspråk)

Hvordan forholdt tolken seg til ditt kroppsspråk?

Hvordan forholdt tolken seg til barnets kroppsspråk?

*Opplevde du at tolken forsto situasjonen?

Ulikheter mellom situasjonene?

Beskriv.

Samtale etter den tolkede samtalen?

Hadde dere noen samtale etter situasjonen med tolking?

(Hvis nei)

Hvorfor ikke? Burde dere hatt en slik samtale?

(Hvis ja)

Hvorfor?

Hva inneholdt evt. Denne samtalen?

Hva var utbyttet av den samtalen?

Hvem burde være med på en slik samtale?

Er det behov for å si noe til barnet, foreldrene, tolken,
personalet, barnegruppa etterpå?

*Hvordan bør en markere begynnelse og slutt på
tolkesekvenser? Begrunn.

Endringer av relasjoner:

*Har bruken av tolk i situasjoner med barnet endret ditt
(eller andres) forhold til barnet? Beskriv.

Refleksjoner til slutt

*Møtte du noen utfordringer? Hvilke? Hvorfor ble du
utfordret, tror du?

Var det noe med måten situasjonene var organisert på,
som du vil kommentere?

Hva kunne du eller ville du gjort annerledes?

Hvilke tanker gjør du deg etter denne erfaringen?

Noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 1b Intervjuguide tolk

Intervju med tolker etter tolking for barn i barnehage

Introduksjon

Hensikten med samtalen

Hva skal vi snakke om?

Informasjon om opptak etc.

Bakgrunn

Generell tolkekompetanse og erfaring

Kjennskap til barnehager, generelt

Kunnskap om barn?

Anser du dette som en forutsetning? En fordel?

Kjennskap til og tidligere erfaring fra tolking for barn?

Kjennskap til det konkrete barnet/familien?

Forarbeidet

Deltok du på informasjonsmøtet på DMMH?

Hvordan fungerte forhåndsinformasjonen?

Fra Tolk Midt?

Fra barnehagen?

Hvor nyttig var denne?

For mye/for lite/relevant/irrelevant?

Hva kan bør gjøres annerledes? Forslag?

Oppstart

Fortell om det første møtet med barnet

Hvordan introduserte du din rolle og funksjon?

Hvordan tror du barnet oppfattet dette?

Hva med foreldrene? Aksept?

Tolkesekvensene

Kan du fortelle litt om de ulike situasjonene som ble tolket

Oppstartsamtale

Samlingsstund

Måltid

Andre situasjoner

Det relasjonelle

Fortell om hvordan du oppfatter din relasjon til barnet

Tillit?

Tolkens plass i forhold til personalet?

Tolkens plass i forhold til de andre barna?

Tolken og foreldrene?

De andre foreldrene?

Det språklige

Fortell litt om hvordan det var å tolke, rent språklig

Hvilke utfordringer?

Var det noe som var vanskelig å tolke/formidle?

Hva med «barnespråk», barnets uttryksmåte, ordspill, humor

Var det forskjell på å tolke til norsk og til persisk?

Var det noe du ikke fikk formidlet? Årsak?

Samspill og tolketeknikk

Hvordan fungerte samspillet?

Hvordan fungerte samtalene tolketeknisk?

Plassering

Turtaking

Hvem henvendte seg til hvem?

Generelle erfaringer

Tolkens opplevelse av å være til stede; beskriv

Erfaringer etter å ha tolket i barnehagen?

Hva fungerte bra, hvorfor?

Hva fungerte mindre bra/ikke i det hele tatt? Årsak?

Er det annerledes å tolke for barn? Hva er annerledes?

(Annen tilnærming?)

Hva følte du at du måtte ta hensyn til?

Utvikling

Hva skjedde tolkemessig underveis? Forskjeller på de første og de siste dagene?

Hva besto de i?

Egenvurdering

Hva tenker du om dine forutsetninger?

Savnet du noe vedr. kompetanse, kunnskap etc?

Var det noe som ble sagt og gjort du ikke forsto/ stusset over?

Hensikten med kommunikasjonen? Barnehagens aksjon/ reaksjon/for eksempel grensesetting.

Oppsummering/forslag

Hva tenker du om å benytte tolk til samtaler med barn?

Når kan det være lurt? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Hva ville du gjort annerledes?

Hva kunne andre gjort annerledes?

Har du noen gode råd til andre tolker?

Til andre fagpersoner?

(Forberedelse, tilrettelegging, utførelse)

Vedlegg 1c Intevjuguide barn

Matriale: Bilder fra tolkesituasjonen, Tegnesaker

Sette rammen, hva skal; prate stille spørsmål og evt. tegne, undervegs eller tilslutt.

hvor lang tid tar samtalen

Kontaktetablering

Se barnet

Kommentere på identitetsmarkører

Om deg - hvem er du: navn, alder, hvor kommer du fra/land, hva heter barnehagen din/avdeling, hvilke/t språk snakker du

Hva liker du best i barnehagen?

Hva liker minst?

Noen venner?

Navn på voksne i barnehagen?

Navn på barn i barnehagen?

Introduksjon av tema

(vise bilder av tolkesituasjonen)

Om kommunikasjon

Hvilke språk kan du?

Får du sagt det du vil?

Forstår andre hva du sier?

Forstår du hva andre sier?

Hvilket språk foretrekker du?

Hvilket språk snakker du hjemme, ute blant voksne, med andre barn i barnehagen, med voksne på barnehagen?

Om misforståelser

Har du opplevd

at du ikke forstår?

at andre ikke forstår?

Har du opplevd det ofte?

Eksempel på situasjoner?

Om tolking

Hva gjør en tolk?

Hvorfor bruker vi tolk?

Hvordan synes du det er å bruke tolk?

Vanskelig/kjedelig eller greit å snakke med 2 voksne samtidig?

Forstår du alt tolken sier?

Forstår du det den voksne (i tolkesituasjonen)sier?

Avslutning

Oppsummere/benevne det som er snakket om og som barnet har fortalt

Gi mestring

Styrke selvfølelse

Positiv tilbakemelding på barnets fortelling/svar

Evt. tegne noe til slutt



Ressursenter om vold, traumatisk stress
og selvmordsforebygging- region midt



TOLK:
Midt-Norge



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING



TRONDHEIM
KOMMUNE

ISBN 978-82-7332-092-6 (trykt utgave)

ISBN 978-82-7332-093-3 (digital utgave)

Et samarbeidsprosjekt mellom Dronning Mauds Minne
Høgskole for Barnehagelærerutdanning, TolK-Midt, Trondheim
Kommune og Ressursenter om vold, traumatisk stress og
selvmordsforebygging, RVTS Midt