

«Korleis kan barnehagar legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik?»

BAC-1203

BARNEHAGEN; EIN ARENA FOR LEIK – OGSÅ FOR MINORITETSSPRÅKLEGE BARN

Ein kvalitativ forskingsstudie av korleis det i to ulike barnehagegrupper vert arbeidd med minoritetsspråklege barn si deltaking i det leikande fellesskapet.

Av

Katrine Solvik

(Kandidatnummer 321)

Bacheloroppgåve

Interkulturell linje

Rettleiar fordjuping/ linje: Marit Semundseth

Rettleiar pedagogikk: Sonja Kibsgaard

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

Trondheim, april 2014.

INNHALDSLISTE

1.0	Innleiing	Side 3
1.1	Inndeling av oppgåva	Side 4
2.0	Teori	Side 5
2.1	Leiken og dens betydning	Side 5
	2.1.1 Ulike former for leik	Side 6
2.2	Tryggleik som avgjerande faktor for deltaking i leik	Side 6
	2.2.1 Korleis møte dei minoritetsspråklege enkeltbarna?	Side 7
	2.2.2 Fellesskapet i barnegruppa	Side 8
	2.2.3 Betydinga av pedagogisk dokumentasjon	Side 9
2.3	Språk	Side 10
	2.3.1 Å vere ei språkleg støtte for minoritetsspråklege barn i leik	Side 11
	2.3.2 Betydinga av morsmål	Side 11
3.0	Metode	Side 13
3.1	Kvalitativ metode	Side 13
3.2	Val av informantar	Side 13
3.3	Mi førforståing	Side 14
3.4	Oppbygging og formulering av spørsmål.....	Side 15
3.5	Forskarrolla	Side 15
3.6	Bearbeiding av funn	Side 17
4.0	Presentasjon av funn og drøfting	Side 18
4.1	Å legge til rette for ulike former for leik	Side 18
4.2	Å skape tryggleik for deltaking i leiken	Side 19
	4.2.1 Å sjå det minoritetsspråklege enkeltbarnet.....	Side 20
	4.2.2 Å vere støttande vaksne	Side 21
	4.2.3 Å skape fellesskap i barnegruppa	Side 24
4.3	Arbeid med språk	Side 24
	4.3.1 Norsk språklæring i barnehagen	Side 24
	4.3.2 Å sjå betydninga av morsmål	Side 26

5.0	Avslutning	Side 28
6.0	Kjelder	Side 29
7.0	Vedlegg	Side 31

1.0 INNLEIING

Minh på 4 år har vietnamesisk som morsmål og har ikkje like god norskspråkleg kompetanse som dei andre barna på gruppa. Han er saman med Marita, Mona, og Brage (alle desse er 5 år). Dei leikar rolleleik: Familie rundt middagsbordet. Mona seier ho vil vere baby. Minh seier: «Æ vil vær baby». Han møter tydeleg protest frå dei andre som ønskjer at Mona skal vere babyen. Eg blir lei meg på Minh sine vegne; tenkjer det hadde vore ei fin rolle for han, sidan han ikkje har like godt norsk språk som dei andre. Rolleleiken fortset rundt bordet. Dei «et mat». 5-åringane kommuniserer på ingen måte med Minh medan dei sit der. Eg trur ikkje dei overser han med vilje, men dei andre er meir høglydte og viser at dei har sterke meiningar om korleis leiken skal vere. Minh seier ingenting, men viser at han ønskjer å vere med i leiken ved å tygge på ein maiskolbe av plast som han har i hendene.

(...)

Minh går til garderoben. Der er det fem gutar, fleire av dei er like gamle som Minh. Minh viser fram toga sine til dei fem andre gutane som er i garderoben. Han smiler og prøvar å få kontakt med dei andre. Han seier namna til dei som er der gjentekne gongar. Han får ingen respons. Etter mange forsøk på å få kontakt med dei andre, brøler Minh høgt til Morten og Ola, begge desse er også 4 år. Dei svarar ved å brøle tilbake, og ein herjeleik oppstår blant gutane i garderoben. Minh trekk seg tilbake, han set seg ned på ein stubbe i bakgrunnen og ser på gutane som brøler, spring, hoppar og leikesloss. Han har eit trist uttrykk i ansiktet.

(Utdrag frå beskjeden gjest-observasjon eg gjorde i praksis).

Desse utdraga viser at Minh fleire gongar forsøker å bli med i leiken saman med dei andre barna, utan at han oppnår deltaking. Eksempelet er etter mine opplevingar ikkje ulik kvardagen slik mange minoritetsspråklege barn opplev den. Forsking på minoritetsspråklege barns leikedeltaking og kontaktmønster, viser at det er vanskeleg for minoritetsspråklege barn å skape kontakt med, og å delta likeverdige i leiken saman med majoritetsspråklege barn (Kibsgaard, 1993).

FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 22 nr.1, slår fast at barn med minoritetsbakgrunn skal sikrast dei same sosiale rettane og moglegheitene som barn med majoritetsbakgrunn (Barnekonvensjonen, 2003). Mykje av den sosiale kontakten mellom barna i barnehagealder skjer gjennom leik. Leik er av stor betydning og skal prege store delar av barnehagens kvardag. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (her etter omtalt

som Rammeplanen) står det at: «leken står sentralt i barns trivsel og utfoldelse, og samspill i lek er viktig for en allsidig utvikling» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 21).

Dette viser kor viktig det er at pedagogar har kunnskap om korleis dei kan arbeide for at minoritetsspråklege barn får delta i leiken i barnehagen.

På bakgrunn av dette har eg valt følgjande problemstilling:

Korleis kan barnehagar legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik?

1.1 Inndeling av oppgåva

Det er ulike faktorar som har vist seg å vere sentrale når barnehagen skal legge til rette for at minoritetsspråklege barn kan delta i leik. Eg har valt å sjå på tilrettelegging for leik for minoritetsspråklege barn i barnehagen gjennom desse kategoriane:

- Leiken og dens betydning. Eg vil her sjå nærare på ulike former for leik og korleis desse kan brukast for å legge til rette for minoritetsspråklege barns leikedeltaking.
- Å skape tryggleik til å utfolde seg i leik. Eg vil her sjå på kva den vaksne kan gjere for å skape eit trygt miljø for dei minoritetsspråklege barna, både gjennom tilrettelegging på lang sikt, og i her-og-no situasjonar. Eg har her lagt vekt på å sjå enkeltbarnet, å vere støttande vaksne, å skape fellesskap i barnegruppa, samt betydinga av dokumentasjon.
- Språklæring i barnhagen. Eg har her sett nærare på både den strukturerte og den uformelle språklæringa og korleis denne kan fremje deltaking i leik. Betydinga av fokus på barnets morsmål er også noko eg trekkjer fram her.

Det å legge til rette for ulike former for leik, skape tryggleik, og arbeide med språk er alle viktige faktorar når det gjeld å legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik. Men korleis og i kva grad dette blir gjort i barnehagen, avheng av dei vaksne sitt praktiske arbeid og prioriteringsval. Gjennom alle mine kategoriar vil vaksenrolla difor vere viktig, noko eg vil ha fokus på i både teorien og gjennom drøftinga.

2.0 TEORI

2.1 Leiken og dens betydning

Leik er vanskeleg å definere; fleire har prøvd utan å lykkast med å ta omsyn til den komplekse heilskapen som leiken er. Lillemyr (2011) slår fast at det er typisk for leik å unndra seg våre forsøk på å definere den. For å seie noko meir om kva leik er, har eg valt å nytte Joseph Levy (1978) sin definisjon, fordi denne består av tre dimensjonar, eller kriteria, ved leiken: Leiken er *indre motivert*, noko som tyder at den som leikar er motivert for aktiviteten for aktivitetens skuld. Leiken er også ein *suspensjon av verkelegheita* ved at den leikande set verkelegheita og seg sjølv til side under leiken. Den siste dimensjonen er den *indre basen for kontroll*, noko som tyder at den leikande sjølv har kontroll gjennom eigen medverknad på det som skjer i leiken. Vi kan med dette sjå at leiken er eit komplekst fenomen.

Leiken har stor betydning for alle barn (Kibsgaard, 2014, under publikasjon). Leiken kan stimulere alle utviklingsområde hos barnet, og på same tid kan leiken ha både filosofisk, psykologisk, sosial, kulturell og pedagogisk betydning (Lillemyr, 2011). Dessutan trivast barn i leiken, fordi leiken fører med seg ein oppleving av det Csikzantmihaliy (1996) omtaler som flyt. Også Rammeplanen seier at leiken er ein grunnleggande livs- og læringsform, og at den har betydning for barnas trivsel (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Vi ser med dette at leiken har stor eigenverdi. Det er difor svært viktig at barnehagar kan legge til rette for at alle barn får like gode moglegheiter til å delta i leiken saman med andre.

Rammeplanen seier at «Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gis særskilt oppfølging» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 32).

I Statsmelding nr. 41 «Kvalitet i barnehagen», kapittel 12, 3 står det at:

Det er viktig at det kulturelle mangfoldet i barnehagen ivaretas på en måte som gir alle barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, og at likeverd og inkludering i barnehagen og samfunnet for øvrig fremmes. Barnehagen er en viktig inkluderings- og språkopplæringsarena (St.meld. nr. 41, 2008-2009, s. 93).

På tross av dette, viser forskning at det er ein interkulturell skeivheit i kontaktmønsteret mellom minoritetsspråklege- og majoritetsspråklege barn (Kibsgaard,1993). Det viste seg at minoritetsspråklege barn i Kibsgaards forskingsarbeid i større grad tok kontakt enn dei blei kontakta av andre barn (Kibsgaard, 1993). Dette er ein faktor som vil kunne gjere det vankeleg for dei minoritetsspråklege barna å delta i det leikande samspelet.

2.1.1 Ulike former for leik

Leiken er ikkje berre kompleks i seg sjølv, det fins også fleire ulike former for leik (m.a. Lillemyr, 2011). Dei ulike formene for leik som eg har sett nærare på i denne oppgåva er rolleleik, regelleik, fysisk-motorisk leik/ herjeleik, og konstruksjonsleik.

Deltaking i den komplekse rolleleiken krev at barnet kan bruke språket og forstå kodane for leiken. Når barna ikkje har moglegheit til å bruke sitt morsmål, som det beherskar best (fordi ingen andre barn snakkar dette språket), og ikkje har kome langt nok i si andrespråkutvikling til å bruke dette språket i leiken, oppstår eit dilemma (Kibsgaard, 2007). Når barn er 5 – 6 år lausriv dei seg ofte frå gjenstandar i leik, og førestiller seg i staden ulike tablå gjennom fantasibruk (Kibsgaard, 2007). Det blir her i tillegg til å forstå språk og kodar, viktig at barnet meistrer å dekontekstualisere (å kunne bruke eit kontekstuvhengig språk) (Kibsgaard, 2007 jf. Cummins, 1984). Desse faktorane gjer det vanskeleg for minoritetsspråklege barn i denne alderen å delta på lik linje med dei majoritetsspråklege barna i rolleleiken.

Regelleiken kjenneteiknast ved faste reglar/ struktur som det er enkelt å forhalde seg til når ein først har lært seg desse, noko som er godt mogleg gjennom at barnet først får observere leiken. Ofte er leiken også prega av gjentaking som kan innebere songar eller rim/ regler, noko som gjer at leiken ikkje krev ein høg språkleg kompetanse, men som likevel fører til gode språklæringsprosessar (Kibsgaard, 2007). Også både konstruksjonsleiken og den fysiske-motoriske leiken (eller herjeleiken, som mange kallar det) innbyr til deltaking utan at manglande andrespråkskompetanse blir eit hinder. Dette gjer desse tre sistnemnde leikeformene til ein arena der barnet kan føle trygge rammer undervegs i sin andrespråklæringsprosess, og fungere som ein «inngangsbillett» til den meir avanserte rolleleiken (Høigård, 2006). Rolleleiken er nemleg ein viktig form for leik i barnehageåra, og barnet må ikkje bli frårøva moglegheitene for å oppleve denne forma for leik. Dessutan seier også Rammeplanen at barnehagen skal tilpasse aktivitetstilbodet til kvart enkelt barn (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Difor må personalet arbeide for å legge til rette for leikesituasjonar der minoritetsspråklege barn kan delta på lik linje med dei majoritetsspråklege, også i rolleleiken.

2.2 Tryggleik som avgjerande faktor for deltaking i leik

Tryggleik er ein avgjerande faktor for at barnet skal kunne utfolde seg i leiken og kunne utvikle seg. Behovet for tryggleik er plassert på trinn nummer to i Maslows behovshierarki (Maslow, 1970), og vi kan på denne måten sjå at behovet for tryggleik er eit av dei alle mest

grunnleggande behova eit menneske har. Når barn føler tryggleik tør det i større grad å utfolde seg, noko som er ein føresetnad for leiken (Lillemyr, 2011). Her kjem betydninga av den støttande vaksne inn som svært viktig. Den vaksne må kunne legge til rette for at barnet kan føle tryggleik i leikesituasjonar som barnet meistrar, og som det har interesse og glede av, saman med personar som barnet trivast saman med. Dette er viktige faktorar for at barnet skal kunne oppleve flyt – ein tilstand der barnet verken føler angst eller kjedsomheit (Csikzantmihaliy, 1996). Å ha ei oppleving av flyt i leiken, fører også med seg ein drivkraft til å ville meistre dei utfordringane ein møter (Csikzantmihaliy, 1996), noko som truleg vil føre til utvikling av ferdigheiter.

Tryggleik skapast i mellommenneskelege samspel, og for å oppnå tryggleik, blir det av-
gjerande for dei vaksne i barnehagen å sjå barnet. Eg vil difor sjå nærare på betydninga av korleis barnet opplev å bli møtt i barnehagen.

2.2.1 Korleis møte dei minoritetsspråklege enkeltbarna?

Berit Bae (1992) skriv at det er ei gjensidig avhengigheit i det mellommenneskelege samspelet. Ho seier at barn og vaksne skapar gjensidige føresetnadar for kvarandre. For barnet har det difor ein stor psykologisk verdi å bli sett for det individet det er. Rammeplanen understrekar også dette; at måten barn opplever å møte andre på vil ha innverknad på korleis barn opplever seg sjølv (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Her blir Anne- Lise Løvlie Schibbye (2006) sin teori om dei ufrie rollene sentral. Desse rollene, som ein gjerne blir «tildelt» av samfunnet rundt (og som kan bli forveksla med identitet), kan virke innskrenkande og avgrensande for mennesket (Schibbye, 2006). Det kan vere dette som skjer, dersom eit barn ikkje blir sett for det subjektet det er, men for «han som ikkje snakkar norsk», eller «han som er så stille og roleg». Når barnet på denne måten blir definert av andre, blir barnet det Schibbye omtalar som «tingliggjort». Ho seier at: «(...) vi stadig fristes til å hente vår identitet og vår væremåte fra de ytre rolledefinisjonene. I dette mister vi vår eksistensielle frihet» (2006, s. 94). Er det kanskje på bakgrunn av korleis barnet blir møtt; som «han som ikkje snakkar norsk», som dannar barnets veremåte som «han som er så stille og roleg»? Dersom barnet skal kunne føle seg trygg, må det oppleve å bli sett for det individet det er, og ikkje bli tingliggjort; barnet må oppleve bekrefting av dei rundt seg (Kibsgaard, 2007). For å bekrefte eit menneske er det nødvendig å inneha ei anerkjennande grunnhaldning (Bae, 1992). Bae omtalar anerkjenning som: «en grunnleggende holdning av likeverd» (1996, s. 248). Det motsette; erfaringar med ikkje-ankjennande relasjonar, vil føre til gjensidige

undertrykkande mønster for både barn og vaksne (Bae, 1992). Dette vil både hindre sjølvutviklinga og skape negative haldningar til å lære (Bae, 1992). For å oppnå anerkjening og bekrefting, er det mellom anna avgjerande korleis vi kommuniserer med barnet.

Charlotte Palludan (2005) seier at minoritetsspråklege og majoritetsspråklege barn blir kommunisert med på ulike måtar av dei vaksne i barnehagen; gjennom ulike toneartar. Ho presenterer det ho omtalar som *utvekslingstone* som blir brukt i interaksjon med dei barna som meistrar majoritetsspråket, og *undervisningstone* som ofte blir brukt i interaksjon med minoritetsspråklege barn. Undervisningstonen vektlegg mellom anna forklaring og instruksjonar, og rommar ikkje situasjonar der barnet og den vaksne faktisk samtalar saman slik utvekslingstonen gjer (Palludan, 2005). Med dette kan vi forstå at minoritetsspråklege barn kan oppleve å bli avvist og kanskje også kjenne seg einsame, sjølv om dette ikkje er hensikta til dei vaksne i barnehagen. Dette på tross av at barnehagen er ein arena som skal arbeide for det motsette; fellesskap, inkludering og vennskap (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Dette vil truleg ha innverknad på korleis barnet opplev seg sjølv som individ, og tryggleiken det føler i samspel med andre.

2.2.2 Fellesskapet i barnegruppa

For å skape tryggleik til å utfolde seg i eit leikande samspel med andre barn, vil det også vere avgjerande å skape eit godt fellesskap i barnegruppa, slik at dei minoritetsspråklege barna føler tryggleik til dei andre barna og det som skjer i kvardagen. I Rammeplanen står det at: «Samspill med andre er avgjørende for barns utvikling. Fellesskapet i barnehagen er derfor viktig som lærlingsarena, og vennskap blir grunnleggende for et godt fellesskap» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 21).

Samhald og vennskap er to viktige stikkord når det gjeld livet i barnehagen. Om barnehagens fellesskap skriv Kibsgaard: «Her kan barn få muligheter for å kjenne at de er synlige blant de andre og ta hensyn til hverandre gjennom vennskap og felles opplevelser» (Kibsgaard, 2011, s. 142). For å posisjonere seg i ei felt; slik som i det leikande samspelet med andre barn, trengs det som Pierre Bourdieu (1997) omtalar som gyldig kapital. Gjennom fellesskapsopplevingar vil barnet skaffe seg det Bourdieu kallar kulturell kapital – i denne samanhengen vil det omhandle kjennskap til det som leikast (Kibsgaard, 2014, under publikasjon). Å skape felles opplevingar vil vere ein måte å styrke fellesskapet på, samt gjere det enklare for minoritetsspråklege å delta i leiken saman med andre barn. Felles opplevingar skaper felles referansar for barna (Kibsgaard, 2011). Når desse opplevingane blir spegla i barnas leik, blir

det enklare å forstå det som skjer i leiken, sjølv om kompetansen i norsk ikkje er så stor. Vi ser med dette at samhold og fellesskap både er avgjerande, og ei følge av deltaking i leik.

2.2.3 Betydinga av pedagogisk dokumentasjon

For å verkeleg kunne sjå og bekrefte enkeltbarnet, og for at det skal kunne dannast gode fellesskapsopplevingar og optimale leikesituasjonar, slik at dette barnet kan føle tryggleik, må kanskje personalet bruke ein form for dokumentasjon som verktøy. Pedagogisk dokumentasjon tyder: «(...) å fortelle en faglig historie. Det innebær å synleggjøre de pedagogiske prosesser og gi noe verdi. (...) Pedagogisk dokumentasjon gir ny kunnskap, enten om barnet, om læringsprosesser eller om samhandlingsmønstre» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 199). Dokumentasjon skal ifølgje Rammeplanen skje for å synleggjere barns læring og personalets arbeid (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Dette vil også vere med på å danne grunnlag for refleksjon kring den vaksne si betyding i leiken, og elles i relasjon med barna.

Eit godt grunnlag for å synleggjere verkelegheita er observasjonsforma «Beskjeden gjest» (som referert innledningsvis). Metoden har blitt utvikla av Gerd Abrahamsen, og er i utgangspunktet tiltenkt som observasjonsform for å tydeliggjere samspelsbehovet dei yngste barna i barnehagen har (Abrahamsen, 2004). Metoden har også blitt nytta for å observere eldre barn (Skrove, 2012). Metoden går ut på å observere eit barn over eit tidsrom på ein time, utan å sjølv vere i interaksjon med andre (observasjonen må sjølvsagt gjennomførast fleire gongar for å få eit tydeleg bilete av barnets samspel med andre). Gjennom denne observasjonsforma er det, som Gerd Abrahamsen (2004) skriv, evna til å sjå, høyre, føle og reflektere som er i fokus. Gjennom denne måten å observere barnet, kjem alle dets handlingar og bakgrunn for desse tydeleg fram. Dette er ein unik observasjonsform, nettopp fordi ein gjennom å utføre den «opplever» kvardagen til eit anna individ (Skrove, 2012). Gjennom denne observasjonsforma vil ein sannsynlegvis oppdage noko ein tidligare ikkje har lagt merke til. Dette opnar opp for forståing av samanhengar, og moglegheita til å sjå slikt vi tidligare har vore blinde for i det vidare arbeidet (Abrahamsen, 2004). Dette gjer metoden anvendeleg for å sjå samspelet kring dei minoritetsspråklege barna.

Eg vil påpeike at dersom dokumentasjon skal vere eit effektivt reiskap, er det ein føresetnad at funna blir reflektert kring (Sandvik & Spurkland, 2009/2012), slik at desse kan bli nytta til å betre arbeidet med tilrettelegging for minoritetsspråklege barns leik. Det er nettopp *refleksjonen* Rammeplanen viser til som hensikta med å dokumentere: «Barns læring og personalets arbeid må gjeres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens

verdigrunnlag og oppgaver og barnehagen som arena for lek, læring og utvikling» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 55).

2.3 Språk

Språk er komplekst, og for å seie noko om kva språk *er*, vil eg nytte Bloom og Lahey (1978) sin modell for språk. I følgje deira modell er språket delt i tre hovudfaktorar som er integrert i kvarandre: *Form, innhald og bruk*. Alle desse tre faktorane må meistrast for å mesistre eit språk (Husby & Kibsgaard, 2009). I Statsmelding nr. 41, kapittel 12,3 «Barn med minoritetsbakgrunn», blir det slått fast at arbeid med språk er viktig: «Et godt barnehagetilbud som anerkjenner barns ulike språk og som stimulerer disse på ulike måter, vil ha betydning i utvikling av barns flerspråklige kompetanse» (St.meld. nr. 41, 2008-2009, s. 94).

Som eg tidlegare har nemnd er det avgjerande å meistre språket for å kunne delta i den komplekse rolleleiken. I Kibsgaard sin forskingsrapport, som viste at minoritetsspråklege barn i større grad tok kontakt enn dei sjølv blei kontakta, grunngeiv ho funnet med mellom anna at verbalspråk er avgjerande for felles oppfatning og forståing av reglar og samhandling i leik (Kibsgaard, 1993). Pedagogen må difor kunne legge til rette for utvikling på alle dei tre områda når ho legg til rette for språklæring i barnehagen (Husby & Kibsgaard, 2009).

Dette kan skje både gjennom strukturert, og uformell språklæring (Husby & Kibsgaard, 2009). Strukturert språklæring føregår til dømes i samlingsund, men også i grupper sett saman av minoritetsspråklege barn med tilnærma lik norskspråkleg kompetanse, der dei øver på dei ulike delane av det norske språket. Dette kan bli gjort gjennom songar, rim, regler, konkretiserte forteljingar og spel (Husby & Kibsgaard, 2009). Den uformelle språklæringa er den som skjer i barnehagens kvardag, gjennom å samhandle med andre og møte ein naturleg språkbruk saman med dei majoritetsspråklege. Det er denne forma for språklæring som vil vere dominerande i barnehagen (Husby & Kibsgaard, 2009). Som Husby og Kibsgaard (2009) slår fast, er den uformelle språklæring ekstra viktig fordi barn samstundes dannar vennskap og lærer å kommunisere gjennom leik. Dei slår også fast at barn betyr noko spesielt for kvarandre, både sosialt og språkleg, som vaksne ikkje kan erstatte. Det er også slik at den strukturerte språklæringa i seg sjølv ikkje er tilstrekkeleg for å lære eit nytt språk; innhaldet i desse språkgruppene må settast inn i andre samanhengar for at dei skal ha betydning for barnets andrespråkutvikling (Gjæver, 2006).

2.3.1 Å vere ei språkleg støtte for minoritetsspråklege barn i lek.

Leiken er som eg tidlegare har nemnt svært viktig for alle barn. Gjennom leikens samhandling med andre lærer barn språk, dei får sosial trening, får oppleve fellesskap og glede (Evenstad, 2007). Med dette kan vi sjå at integrering i det leikande samspelet der barna får styrke sine sosiale ferdigheiter, vil føre til at dei individuelle og kognitive sidene hos barna, mellom anna språket, også vil verte styrka – noko som igjen vil styrke dei sosiale ferdigheitene. Randi Evenstad (2007) har gjort undersøkingar på lek som arena for samhandling mellom barn frå ulike kulturar, og seier at dei som meistarar å delta i det leikande fellesskapet stadig utviklar leikekompetanse, medan dei som ikkje meistarar å delta stadig vil ha mine sjansar for å oppnå deltaking. Vi ser her ein positiv ringverknad av å få delta i det leikande samspelet, og ein negativ ringverknad av ikkje å kunne delta (Sandvik & Spurkland, 2012). Det er difor viktig at alle barn får delta i lek.

I Evenstad (2007) sin artikkel kjem det tydeleg fram kor viktig den vaksne kan vere for eit minoritetsspråkleg barns leikedeltaking. Sandvik og Spurkland (2012) påpeikar også at betydinga av den vaksne som rettleiar og støtte i språklæringsprosessen er stor. Den vaksne må kunne bygge stillas kring barnet i leiken. Dette gjer den vaksne ved å vere støttande i sin opptreden og hjelpe barnet med å få ei større innsikt innan det som barnet meistarar med litt hjelp, medan barnet er i den norskspråklege utviklinga (Sandvik & Spurkland, 2012).

Vygotsky (1978) sin teori om den næraste utviklingssona, dreiar seg om forskjellen på kva barnet kan klare på eigenhand, og det barnet kan få til ved hjelp av vaksne; dette utgjer barnets utviklingspotensial. Barnets næraste utviklingssone sjåast i samanheng med stillaset fordi den vaksne må legge til rette aktiviteten ut frå denne. Dersom den vaksne skal kunne fungere som ei støtte og bygge stillas kring barnet i leiken, krev det at den vaksne mellom anna veit kva nivå dei norskspråklege ferdigheitene til barnet ligg på. Dette vil vere avgjerande i eit barns språklæringsprosess (Sandvik & Spurkland, 2012). Kanskje vil det også her vere nødvendig å gjennomføre analyse av dokumentasjon for verkeleg å sjå barnet, og dets ferdigheiter.

2.3.2 Betydinga av morsmål

Barn har stort utbytte av å få moglegheit til å lære morsmålet godt. Morsmålet vil vere eit reiskap barnet kan bruke for å knyte ny kunnskap til den etablerte kunnskapen det har (Kibsgaard, 2007). Eins morsmål er også ein sterk identitetsfaktor og eit viktig reiskap for tanken (Husby & Kibsgaard, 2009). Som Engen og Kulbrandstad (2008) skriv, har synet på

verdien av tospråklegheit variert i løpet av det 20. århundre. Fram til 1960- åra meinte ein at dei tospråklege var mindre intelligente enn dei som berre tala eit språk. Seinare blei det påvist gjennom forskning at tospråklege mellom anna hadde større mental fleksibilitet, større evne til abstrakt tenking, og eit klart høgare nivå i omgrepsdanning (Engen & Kulbrandstad, 2008). I dag er framleis det rådande synet at tospråklegheit er noko positivt. Dette kjem også til uttrykk i Rammeplanen; under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst står det: «for å arbeide i retning av disse målene må personalet (...) vise forståelse for betydningen av barns morsmål» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 41).

I ein barnehage der det er minoritetsspråk representert, er det viktig at dei vaksne hugsar på at barnet kan ha kunnskapar på sitt eige morsmål som ikkje er synleg i barnehagen (Sandvik & Spurkland, 2012). Desse barna bør få moglegheit til å bruke kunnskapane dei har også i barnehagens kvardag. Gjennom å setje fokus på barnets morsmål, vil ein kanskje kunne gje dei minoritetsspråklege barna i gruppa det Bourdieu (1997) omtalar som *sosial kapital*. Dette handlar her om barnas kunnskap om å kommunisere og samhandle med andre barn i leiken (Kibsgaard, 2014, under publikasjon), fordi måten barnet kommuniserer på blir gjort gyldig i barnegruppa. Det vil også sjølvsagt vere viktig å hjelpe barnet å bygge opp den norskspråklege kompetansen, sidan det norske språket alle reie fungerer som gyldig kapital blant majoritetsspråklege barn i Noreg. På denne måten vil barna kunne få ein posisjon i leiken ved å bruke kunnskapane dei har.

3.0 METODE

3.1 Kvalitativ metode

Eg valde kvalitativ metode for informasjoninnhenting til denne oppgåva. Eg valde å gjennomføre intervju fordi eg på denne måten kunne få svar på mi problemstilling; intervjuet hadde som hensikt å innhente beskrivingar av den situasjonen (på dette området) som er realitet i to ulike barnegrupper. Eg var med dette avhengig av at informantane kunne gje meg beskrivande og utfyllande svar, ut frå korleis dei opplever og vil beskrive det daglege livet i barnehagen på det bestemte området (Dalland, 2007). Eg trengde å få ei heilskapleg forståing av det informantane fortalde. Eg var med dette avhengig av å kunne tolke mellom anna stemmebruken, mimikken og andre kroppslege uttrykk, saman med det verbale språket. At eg hadde moglegheit til å stille oppfølgande spørsmål, var også viktig for at eg skulle forstå fullt ut det informantane fortalde (Dalland, 2007). Til slutt i intervjuet ønskte eg at informantane skulle beskrive for meg korleis situasjonen var sist det hendte at dei som vaksen deltok i leiken saman med barna. Vi ser med dette at eg spør om å få beskrivingar av spesifikke situasjonar og hendingsforløp samt å få deskriptiv informasjon som krev presise beskrivingar av intervjupersonanes eigne opplevingar og handlingar (Dalland, 2007). Ein kan med dette sjå at eg gjennom å gjere kvalitativt forskingsintervju, best mogleg kunne få ein heilskapleg forståing for korleis barnehagane arbeidar med tilrettelegging av minoritetsspråklege barns leikedeltaking i barnehagen.

3.2 Val av informantar

Eg ønskte å intervju to pedagogiske leiarar med eit nokså likt utgangspunkt; pedagogiske leiarar på storbarnsbasar som er aktivt deltakande i kvardagen på basane sine der det både er minoritets- og majoritetsspråklege barn, og som har lang erfaring i yrket. Informantane eg valde er begge tidlegare praksislærarar som eg har hatt 2. og 3. studieår; Kari og Heidi (fiktive namn). Desse valde eg fordi eg visste dei var villege til å stille som informantar, og fordi eg visste litt om barnegruppene dei arbeidar med. På gruppa til Heidi er det 4, og på Kari si gruppe er det 7 minoritetsspråklege barn. Mitt val av informantar var altså *strategisk*: eg valde å spørje dei fordi eg rekna med dei hadde noko å bidra med til mi problemstilling (Dalland, 2007). Eg visste at mine informantar er i god stand til å svare på mine spørsmål ut frå erfaring og kompetanse, sjølv om ingen av informantane har formell kompetanse når det gjeld arbeid med barn med minoritetsspråk, utover vanleg førskulelærerutdanning. Eg visste også at personane eg valde å intervju er opne og fritt-talande, og at dei har evne til å formidle sine

erfaringar og opplevingar, noko som var viktig for meg under mi innhenting av data (Dalland, 2007).

3.3 Mi førforståing

Når eg planla og gjennomføre intervju med desse pedagogiske leiarane, hadde eg gjort meg opp ei førforståing om det eg trudde venta meg under desse intervju. Denne fordommen; meininga eg hadde gjort meg opp om det fenomenet eg skulle undersøkje (Dalland, 2007) – var, som utdraget frå innleiinga viser, prega av opplevingar eg har fått gjennom praksis. Mange av opplevingane eg har i møte med minoritetsspråklege barn i barnehagen, er tilnærma lik opplevinga utdraget i innleiinga gav meg. Eg har erfart at minoritetsspråklege barn i barnehagen ofte ikkje er ein naturleg del av leiken saman med dei majoritetsspråklege. Eg har også opplevd at det har vore lite bevisstheit og fokus blant personalet i barnehagen på korleis ein kan arbeide for å legge til rette for dei minoritetsspråklege barnas leikedeltaking. Gjennom profesjonsutdanninga har eg fått eit syn på leiken som svært viktig for alle barns liv og utvikling. Gjennom utdanninga, og erfaringane i praksis eg viser til, har eg gjort meg opp mine meiningar om korleis eg ønskjer å arbeide for å legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik. Sjølv om det ikkje er mine meiningar om korleis arbeidet kan gjerast denne oppgåva omhandlar, meiner eg det var av avgjerande betydning for meg å på førehand tenkje gjennom kva eg sjølv forstod med problemstillinga. Dette var viktig fordi eg som forskar var nøydd å vere bevisst kven eg sjølv var, og kva eg stod for. På denne måten kunne eg vere bevisst kva eg bringa med meg i møte med informantane. Vi ser med dette at min førforståing var eit viktig utgangspunkt for intervjuet (Dalland, 2007).

I arbeidet med intervjuguiden; ein plan med formulerte spørsmål for intervjuet (Dalland, 2007) (viser til vedlegg nr. 2), danna eg, ut frå mi førforståing, kategoriar som eg tenkte var sentrale i forhold til mi problemstilling. Desse kategoriane var: korleis dei vaksne arbeider for å sjå enkeltbarnet, og korleis dei legg til rette for barnegruppa, arbeid med språk, tilrettelegging for ulike former for leik, og den vaksne si rolle i forhold til dette. Vi ser med dette at mi førforståing har prega dei svara eg har fått frå informantane, fordi dei har svara ut frå dei kategoriane eg på førehand såg som viktige for problemstillinga. Slik eg tolkar informasjonen informantane gav meg, stemmer mi førforståing, med tanke på desse kategoriane, relativt godt overeins med kva som viste seg å vere viktig i arbeidet for å kunne legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik. Likevel har eg, i bearbeidinga av materialet valt å dele oppgåva i litt andre kategoriar, ut frå kva informantane la størst vekt på under intervju, og den forståinga eg etter å ha gjennomført intervju sit igjen med.

3.4 Oppbygging og formulering av spørsmål

Intervjuguiden eg skriv om i førre underkapittel brukte eg under begge intervjua. Eg valde å innleie intervjuet med å nokre bakgrunnsspørsmål, som er enkle for informanten å svare på, og dermed noko eg såg som ein god start for å få i gong ein god samtale (Dalland, 2007). Deretter ønska eg å stille spørsmål rundt sjølve problemstillinga utan å spørje direkte om den; på denne måten er det kanskje meir truleg at informanten svarar slik røyndomen i den aktuelle barnehagen er. Spørsmåla var delte inn i dei ulike kategoriane eg i førre underkapittel presentera; dette var kategoriar eg i mi førforståing såg som sentrale for mi problemstilling. Når eg til slutt bad informantane beskrive ein spesifikk situasjon, slik eg nemner i kapittel 3.1, var dette ikkje berre for å få innblikk i korleis barnehagen arbeidar i praksis, men også for å hindre at informanten glorifisera måten hennar barnehage arbeidar på – på jakt etter dei «riktige svara» som ho kanskje trur eg, som forskar, er ute etter.

I formuleringa av spørsmål til intervjuguiden, forsøkte eg å unngå ja/nei- spørsmål, ved å formulere spørsmål som krev eit utgreiande svar. Eg var avhengig av å få utgreiande svar for å kunne få ei heilskapleg forståing av informantanes arbeid. Eg forsøkte også å unngå å bruke spørjeordet «kvifor», fordi dette i nokre tilfelle kan oppfattast negativt i møte med informanten. Som Dalland (2007) skriv, kan slike kvifor- spørsmål føre til at informanten føler at ho blir testa ut. Det var ikkje min intensjon å teste informantane på denne måten.

3.5 Forskarrolla

Som forskar er det viktig å ta ansvar for det etiske ved gjennomføring av intervju. Mykje av dette omhandlar sikring av informantane sitt personvern. Etikk dreiar seg om normer for riktig og god livsførsel (Dalland, 2007). Etikken blir difor viktig i forskingsarbeid fordi menneska ein har med å gjere skal behandlast på ein skikkeleg måte (Dalland, 2007). På førehand hadde eg difor utarbeidd eit samtykkeskriv (viser til vedlegg nr. 1) som eg sendte til informantane, der eg informerte om tema for oppgåva, om anonymisering, samt informantane sine rettar. Gjennom bearbeidinga av funn, har eg også vore oppteken av å ikkje «misbruke» svara eg har fått av mine informantar, mellom anna ved å sette deira svar inn i andre kontekstar enn det dei var tiltenkt.

Ei viktig oppgåve for meg som forskar, har vore å i størst mogleg grad sikre reliabilitet og validitet i oppgåva. Reliabilitet viser til kor påliteleg resultata ein får er (Kvale & Brinkmann, 2009). Eg har undersøkt korleis forholda er i to ulike barnegrupper; det har ikkje vore min

intensjon å finne ut om dette er det som blir gjort i dei fleste barnehagar, og eg seier ikkje at det eg har funne er ein allmenn sanning. Om undersøkinga har reliabilitet er difor vanskeleg å svare på. Validitet tyder relevans og gyldigheit (Dalland, 2007), og handlar om kor vidt intervjustudia undersøker det den var meint til å undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre størst mogleg validitet i dette forskingsarbeidet, har eg gjort eit strategisk val av informantar og brukt mykje tid på å formulere spørsmål som var relevante i forhold til mi problemstilling. Eg har også konstruert ei gunstig spørsmålsoppbygging, slik eg skriv i førre underkapittel. Eg valde å ikkje informere informantane på førehand, om kva eg konkret kom til å spørje om under intervjuet; hadde informantane hatt kjennskap til dette kunne dei lese relevant teori og svara ut frå denne, og ikkje ut frå slik realiteten i barnehagen var. Eg gjorde med dette bevisst fleire grep for å sikre meg så reelle svar som mogleg.

Eg har også gjort val om å bruke lydopptak, og å transkribere intervjuet i sin heilheit; dette for å unngå å gå glipp av viktige samanhengar og funn. Eg gjorde også eit bevisst val om å transkribere så talenært som mogleg (på informanten si dialekt), for å hindre at viktige poeng som kunne kome fram gjennom informanten sin talemåte blei lagt skjul på. Under intervjuet noterte eg ulike kroppsuttrykk og spesielle tonefall som tydeleggjer det informantane fortel.

Som forskar er det viktig å ha ein balanse mellom nærleik og distanse når ein gjennomfører intervju. Dette for å kunne skape tillit og leve seg inn i informantane sin situasjon på den eine sida, og samstundes kunne sjå og vurdere informantane sin situasjon utanfrå gjennom kritisk haldning på den andre sida (Postholm, 2010). Dette har eg etter beste evne forsøkt å gjere. I mitt tilfelle var forholdet (og dermed grad av nærleik) til intervjupersonane noko ulik, noko som kan ha påverknad på undersøkingas validitet. Eg kjenner Heidi betre enn Kari. Gjennom praksis 3. studieår, der eg sette stort fokus på leikedeltakinga si betyding for minoritetsspråklege barn (mykje gjennom mitt observasjonsbarn, «Minh»), har eg hatt nært samarbeid med Heidi. Ho kjenner difor til mitt engasjement på dette området. Om Heidi i større grad har svara ut frå det ho veit at eg ønskjer å høyre, det Dalland omtalar som *forskingseffekten*, er vanskeleg å seie (Dalland, 2007). Intervjua blei også gjennomført på ulike måtar då intervjuet med Kari blei flytta frå barnehagen til ein kafé (av praktiske årsakar). Om desse faktorane i noko grad har påverka svara eg har fått, og svekka oppgåvas validitet, er mogleg, utan at eg kan påstå dette med sikkerheit.

3.6 Bearbeiding av funn

Etter at transkripsjonsarbeidet var gjort, systematiserte eg dei svara eg hadde fått; mitt datamateriale. Deretter heva eg ut skrifta på sentrale stikkord i det materialet som var relevant for problemstillinga, noko som gjorde det meir oversikteleg for meg når eg vidare såg på svara eg hadde fått, opp mot den teorien eg hadde lese. Dette gjor det vidare arbeidet, med å kategorisere mine data ut frå korleis dei på ein oversikteleg måte kunne gje meg svar på mi problemstilling, enklare. Inndelinga av kategoriar har blitt endra fleire gongar gjennom prosessen, for å få ein best mogleg inndeling og samanheng.

Eg har også gjennomført analyse av dei svara informantane har gjeve meg. Eg opplevde at kroppsspråket og tonefallet til informantane hadde stor betydning for korleis eg tolka deira svar. At forståinga av svara eg fikk gjennom den kvalitative forskingsmetoden i så stor grad er personavhengig, har kravd at eg tydeleggjer at det er egne tolkingar av det informantane fortalde eg presenterer, og at eg dermed ikkje med sikkerheit kan påstå at dette er sanninga. Eg har også brukt nokre sitat frå informantane i presentasjonen av funn og drøfting, for å få fram korleis informanten uttrykte seg, noko eg meiner vil gi lesaren eit betre bilete av mine funn.

Under drøftinga av funna, har eg også vurdert det informantane fortalde, og stilt kritiske spørsmål til om heile sanninga kjem fram, og mellom anna om det informantane seier er gjeldande for alle tilsette på basen. I drøftinga har eg også sett på mangel av at betydingsfulle faktorar blir nemnt, som eit slags funn i materiale – i form av muleg manglande fokus eller bevisstheit på bestemte områder.

Gjennom arbeidet med drøftinga av dei funna eg har gjort, har eg med dette vore gjennom alle dei fire fasane som Dalland skriv at ei grundig drøfting består av: Systematisering, analyse, vurdering og tolking (Dalland, 2007). Gjennom dette ønska eg å vise kva eg har lært og funne ut gjennom mitt forskingsprosjekt; korleis barnehagane eg gjorde undersøking i legg til rette for minoritetsspråklege barn, og korleis dette heng saman med kva teorien på dette området seier (Dalland, 2007). Dermed kan eg prøve å trekke ei slutning om korleis barnehagar generelt kan arbeide for å legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik.

4.0 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING

Som eg har vektlagt i kapittel 2, er barnehagen ein arena for fellesskap og vennskap (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Men, som eg har skrivne om, er det ikkje alltid at dette er realiteten for alle barna i barnehagen; eg viser her til dei minoritetsspråklege barna som ikkje alltid er ein del av det leikande fellesskapet, og som kan oppleve barnehagen som eit første møte med einsamheit og det å vere utestengd (Palludan, 2005). Begge informantane seier at dei opplever at det *er* ein klar samheng mellom den norskspråklege ferdigheita og deltakinga i leik. Kari vektlegg i intervjuet at det ofte er den minoritetsspråklege sjølv som trekkjer seg bort frå leiken, og ikkje barnegruppa som med hensikt held dette enkeltbarnet utanfor. Men er det av den grunn det minoritetsspråklege barnet si eiga skuld at det er utanfor det leikande fellesskapet? Nei, skjer det at eit minoritetsspråkleg barn trekkjer seg bort frå leiken, fordi han ikkje kjenner seg trygg, er det ikkje barnet det er noko gale med. I barnehagen skal ein arbeide for at alle barn får delta i leik, og gje særleg oppfølging til dei som ikkje meistrar dette på eiga hand (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Korleis denne oppfølginga, eller tilrettelegginga som eg har valt å kalle det, skal skje, er i stor grad avhengig av pedagogiske leiarar og personalet elles i kvar enkelt barnehage.

Eg vil i denne delen av oppgåva sjå på funna informantane har gjeve meg, og kople dette opp mot teorien eg tidlegare har trekt fram. Med dette vil eg drøfte korleis barnehagen kan legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik.

4.1 Å legge til rette for ulike former for leik

Som eg tidlegare har peika på har ulike former for leik sine «eigenskapar». Dei har med dette ulik betyding for det sosiale samspelet mellom minoritetsspråklege og majoritetsspråklege barn (viser til kapittel 2.1.1) (Kibsgaard, 2007, Høigård, 2006). Når eg spør informantane om korleis dei legg til rette for ulike former for leik, svarar begge at det fysiske miljøet i deira barnehage er delt i ulike «leikesoner», og at det med dette er tilrettelagt for ulike former for leik. Sjølv om det fysiske miljøet innbyr til mellom anna konstruksjonsleik, legg begge informantar likevel størst vekt på rolleleiken gjennom sine svar. Slik eg tolkar det, er det denne forma for leik som er sterkast prioritert hos pedagogane eg intervjuar, sjølv om det fysiske miljøet er utforma for at også andre former for leik skal finne stad. Slik eg tolkar det har andre former for leik, mellom anna den fysisk- motoriske leiken/ herjeleiken, lågare status

hos personalet. Begge informantar fortel om utfordringar knytt til «herjeleik» i barnehagens innemiljø. Begge seier at garderoben kan vere ein stad for slik leikeaktivitet, men at personalet har ulike grenser for kva dei aksepterer, og av kven. Regelleiken blir ikkje nemnd av nokon av informantane, sjølv om eg gjennom intervjuguiden trekte fram denne. Dette kan tyde på at barnehagen ikkje har eit bevisst fokus på denne forma for leik. Eit spørsmål eg stiller meg, er om det kanskje er for liten bevisstheit i barnehagane om eigenskapane ulike former for leik har når det gjeld inkluderingsarbeid? Kanskje er det, i motsetning til rolleleiken der felles språk er heilt sentralt og avgjerande for leikens gang, viktig å vektlegge andre former for leik. I herjeleik, konstruksjonsleik, og kanskje særleg i regelleik er språket mindre avgjerande for sjølve utføringa av leiken, men barnet får likevel språkleg erfaring gjennom samspel med andre (Kibsgaard, 2007). Ein fin arena for både herjeleik og regelleik er barnehagens uteområde. Kanskje bør personalet vere meir aktive i «utetida», og inspirere og oppmuntre til herjeleik og ulike former for regelleik, fordi dette truleg kan bidra til minoritetsspråklege barns deltaking. Rolleleiken er sjølvsagt også viktig, og ingen leikeformer kan erstatte den verdien rolleleiken gjev. Dei andre formene for leik eg har presentert, som innbyr til deltaking, også for dei som ikkje meistrar majoritetsspråket fullt ut kan vere gode «inngangsbilletter» til den meir avanserte rolleleiken, ved at barnet lærer språk og skapar sosiale relasjonar som er betydingsfulle når barnet seinare skal delta i rolleleik med andre barn (Høigård, 2006).

4.2 Å skape tryggleik for deltaking i leiken

Uansett kva form for leik barnehagen legg til rette for, er ein av føresetnadane for at barn skal kunne delta, at dei føler tryggleik (Lillemyr, 2011). Som eg har skrivne i kapittel 2.2, er kjensla av tryggleik eit grunnleggande behov menneske har (Maslow, 1970). Oppgåva for pedagogane blir å skape ein trygg kvardag, også for dei minoritetsspråklege, der alle har moglegheit til å oppleve å vere i det Csikzantmihaliy (1996) omtaler som flyt. Under intervjuet uttrykte Kari at hennar ønske var at alle, også dei minoritetsspråklege barna skulle kjenne seg trygg i barnehagen. Å få delta, og å bli valt som leikekamerat, kan vere viktige faktorar i denne tryggleiksprosessen. For personalet inneber dette å kunne legge til rette for leikesituasjonar som barnet meistrar; å finne barnets proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978). At det er situasjonar barnet har interesse og glede av, saman med personar som barnet trivast saman med, vil nok vere viktig. For å oppnå tryggleik, er det også ein føresetnad at barnet opplev å bli *sett*.

4.2.1 Å sjå det minoritetsspråklege enkeltbarnet

Korleis barn opplever å møte andre vil ha stor innverknad på korleis det opplever seg sjølv (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Det er difor avgjerande å ha ei anerkjennande grunnhaldning i møte med barnet, bekrefte det (Bae, 1992), og unngå å tingleggjere barnet ved tildeling av ufrie roller (Schibbye, 2006). Dette vil ha stor innverknad på om barnet føler tryggleik til seg sjølv og til andre, og dermed om det meistrar å delta i det leikande samspelet (Viser til kapittel 2.2.1). Dette føreset at barnet blir sett for det individet det er (Shibbye, 2006).

Under intervjuet svarar informantane at å sjå enkeltbarnet blir gjort på ulike måtar. Medan Heidi både brukar kartlegging av barnets ferdigheiter og observasjonar i kvardagen, svarar Kari at dei ikkje har noko fastlagt system dei brukar for å sjå dei minoritetsspråklege enkeltbarna, men at dei vektlegg samtaler med foreldre. Ein kan få mykje nyttig informasjon om enkeltbarna gjennom slike samtaler, men for å verkeleg å *sjå* barnet, er nok ikkje slike samtaler åleine nok. Slik eg oppfattar det, blir det i liten grad sett av tid for den vaksne til å observere kvart enkelt barn i leiken. Likevel seier Heidi at observasjon *er* viktig for å sjå enkeltbarnet. Begge informantane hevder at dei ønskjer ein vaksen tilgjengeleg på kvar leikestasjon for å kunne observere meir. Grunnen til at dette ikkje blir gjennomført, slik eg tolkar det, er først og fremst at dei er for få vaksne. Vi ser med dette at den begrensa vaksenressursen kan vere eit dilemma når det gjeld å sjå enkeltbarnet i barnehagen.

Eit spørsmål eg stiller meg er om det ikkje vil vere meir hensiktsmessig å velje å bruke tida si på ein slik måte at ein verkeleg kan oppfatte barnas verd? I det vidare arbeidet med å støtte barnet i leiken, kunne ein då ha oppnådd ei større forståing (Berger & Luckmann, 2000). Dette får ein neppe ved berre å *vere* i barnehagen. Ein observasjon av enkeltbarnet der observatørens eigne følelsar blir involvert, slik som gjennom «beskjeden gjest», vil vere ein måte å oppnå dette på (Abrahamsen, 2004) (Viser til kapittel 2.2.3). Det tek tid å gjennomføre slike observasjonar, men personalet vil nok også ha mykje igjen for det seinare, ved å kunne legge til rette for enkeltbarnets leikesituasjonar på ein hensiktsmessig måte. I arbeid med minoritetsspråklege barn vil dette vere ekstra viktig. Barn som ikkje delar felles verbalspråk med dei rundt seg, kan ha vanskeleg for å uttrykke sine intensjonar og meiningar sidan dei ikkje har moglegheit til å bruke eit språk dei kan gjere seg forstått med (Skrove, 2012). Å lytte aktivt og å vie si fulle merksemd til eit enkeltbarn over eit tidsrom vil gje moglegheit til å oppfatte barns intensjon og dets subjektive oppleving av kvardagen (Skrove, 2012). Gjennom ein slik form for observasjon vil det også kunne kome fram om dei minoritets-

språklege og dei majoritetsspråklege barna blir kommunisert med i same toneart, eller om undervisningstonen utmerkar seg i kommunikasjon med dei minoritetsspråklege barna (Palludan, 2005). Som Heidi legg vekt på, skal dei vaksne på hennar gruppe vere ein samtalepartner for dei minoritetsspråklege barna under måltida, både for å sjå barnet og for at barnet skal få øve seg i det norske språket. Om det faktisk er ein samtale prega av ein utvekslingstone som føregår under desse måltida, kan eg ikkje seie noko om. Min intensjon er å belyse at det viser seg å vere ein betydeleg forskjell i måten ein kommuniserer med barn på, og at det er viktig å vere dette bevisst for å hindre at det skjer (viser til kapittel 2.2.1). Gjennom å utføre slike observasjonar og reflektere over desse, vil ein også truleg kunne oppdage om enkeltbarna blir tingleggjort, eller om kvar og ein av dei blir bekrefta, slik Berit Bae (1992) og Anne- Lise Løvlie Schibbye (2006) fokuserer på. Ein vil også kunne reflektere kring kva haldningar som er rådande hos dei tilsette, og korleis ein som vaksen i barnehagen kan handle annleis i ulike situasjonar for å sikre at dei minoritetsspråklege barna blir sett og bekrefta ut frå sine føresetnader. Å gjennomføre slik dokumentasjon vil dermed kunne vere ein viktig føresetnad for at minoritetsspråklege barn skal kunne føle tryggleik og vidare kunne utfolde seg i leik. Det er ikkje berre dei minoritetsspråklege barna som vil nytte godt av dette, men sannsynlegvis også det leikande fellesskapet i barnehagen.

4.2.2 Å vere støttande vaksne

Sjølv om barnet blir bekrefta, og føler tryggleik til dei vaksne og til seg sjølv, vil det truleg vere avgjerande at barnet også får støtte av ein vaksen til å delta, særleg i den komplekse rolleleiken. Når informantane fortel meg korleis dei legg til rette for enkeltbarnet i leik, er det tydeleg at dei vaksne er betydingsfulle når det gjeld å støtte barna i det språklege. Dette stemmer overeins med det Randi Evenstad (2007) uttrykkjer i sin artikkel som omhandlar leiken som arena for samhandling mellom barn frå ulike kulturar (viser til kapittel 2.3.1). Informantane fortel at dei vaksne er ekstra merksame på dei minoritetsspråklege barna under leik, for å fungere som ei hjelpande støtte dersom barna ikkje får innpass i leiken. Eg vil påstå at det som vaksen i slike situasjonar er heilt avgjerande å bekrefte barnet, slik Berit Bae (1992) skriv. Dersom den vaksne har ei negativ haldning til leiken og ikkje anerkjenner den verdien leiken spelar for barnet, vil dette truleg ha ei negativ verknad på barnets læring og deltaking (Bae, 1992).

Informantane uttrykkjer at dei brukar både det språklege og det kroppslege for å hjelpe til med å tydeleggjere leiken for barna. Slik eg tolkar det, gjeld dette særleg i rolleleiken. Kari seier det slik:

Viss vi går ut óg, så har dem ingen å støtt seg på. Så det er ikke at.. de ekskluderes ikke, for barn tar i mot, men dem klare ikke å fortsette det verbale. Og jo eldre barna er, jo meir verbalt blir samspillet.

Som eg tek føre meg i kapittel 2.3.1, blir det i rolleleikdeltakinga viktig at den vaksne kan fungere som eit støttande stillas for dei minoritetsspråklege barnas språklege utfolding (Sandvik & Spurkland, 2012). At den vaksne bygg stillas kring barnet kan også skape tryggleik for det minoritetsspråklege barnet i det leikande samspelet. Dette kan dei vaksne gjere mellom anna ved å legge til rette for sentrale roller som svarar til enkeltbarnets næraste utviklingssone (Vygotsky, 1978), og med dette gi barnet status i leiken (Kibsgaard, 2014, under publikasjon). Begge informantane fortel at deira ønske er at det skal vere ein vaksen til stades på kvar aktivitet eller rom, for å kunne vere tilgjengeleg for barna som treng leikestøtte, språkleg støtte, eller ein samtalepartner. Men på same måte som med utfordringa kring det å sjå enkeltbarna, og grunna fleire leikesonar enn personale på gruppa, er det også ei utfordring å alltid skulle vere tilgjengeleg som leikestøtte/ stillas for dei barna som treng dette. Kari fortel også at det oppstår eit dilemma når det gjeld den vaksnes rolle som støtte for dei minoritetsspråklege barna i 5 – 6- årsalderen. Dette fordi barn i denne alderen ofte ønskjer å leike rolleleik i eit fellesskap skjerma frå dei vaksne, for eksempel å vere på eigne rom der dei vaksne ikkje er tilstade. Dette ønskjer dei vaksne, slik Kari fortel, å respektere. Då oppstår det, som ho seier, ein risiko for dei minoritetsspråklege barna som enno ikkje er klare for å delta i rolleleiken på lik linje med dei majoritetsspråklege, utan støtte frå dei vaksne. 5 - 6-årsalder er nettopp den alderen der barn ofte lausriv seg frå gjenstandar i leiken, og erstattar dette med å førestille seg ulike tablå gjennom fantasibruk, slik Kibsgaard (2007) skriv (viser til kapittel 2.1.1). Dette krev eit høgare språkleg nivå enn rolleleiken til yngre barn. Desse faktorane i barns utvikling vil truleg gjere det ekstra vanskeleg for minoritetsspråklege barn i denne alderen å delta i rolleleiken saman med barn på same alder, og er eit dilemma som ein høgst sannsynleg vil møte på i barnehagen.

Ein måte desse utfordringane kan løysast på, er gjennom måten Heidi fortel om; å dele barnegruppa mellom personalet, slik at kvar tilsett har ansvar for kvar si barnegruppe 15 – 60 minutt kvar dag. På denne måten «arrangerer» dei vaksne rolleleikaktivitet, og sikrar dermed

at dei minoritetsspråklege barna får delta i leikeaktivitet saman med majoritetsspråklege barn kvar dag. Dei får også tilgong på ein vaksen som støtte i leiken. Hensikta, slik Heidi forklarar, er at dei vaksne skal ta tak i det barna treng øving i, og integrere dette i noko som barna har interesse av. Sosial kompetanse er noko Heidi seier blir vektlagt i desse gruppedelingane. Ho fortel at leik i gruppene har hatt positiv verknad med tanke på at dei minoritetsspråklege barna har etablert nærare vennskap med fleire barn i gruppa.

Eit spørsmål eg stiller meg, er om det *er* leik som føregår i desse gruppene, når den leikande aktiviteten er så stert prega av den vaksnes intensjon. Eit av leikens kjenneteikn er jo nettopp at den er indre motivert (Levy, 1978) (viser til kapittel 2.1). Kanskje kunne ei slik gruppedeling fungert like bra til dette formålet dersom den vaksne ikkje arrangerte leiken, men i staden sette av tid til å vere spontan og fleksibel for å delta i leiken som barna sjølv skapar, og slik fungert som ei ekstra støtte for dei minoritetsspråklege barna i gruppa. Ved å avgrense leikeområdet på basen delar av dagen, vil barna også kunne sikrast tilgong til leikestøtte frå ein vaksen.

Under intervjuet spurde eg informantane om dei kunne beskrive for meg korleis det var sist gong det hendte at dei fungerte som støtte i leiken for minoritetsspråklege barn. Begge informantar fortalde der etter ganske detaljerte forteljingar om korleis dei same dag hadde vore med i eit leikande samspel. Dei hadde her fungert som støtte for eit minoritetsspråkleg barn. Eit interessant funn, er at i begge desse forteljingane, sklei leiken ut då den pedagogiske leiaren av ulike årsakar måtte ut av leiken. Det minoritetsspråklege barnet meistra altså ikkje på eigenhand å fortsette leiken saman med dei majoritetsspråklege barna utan støtte frå den vaksne. Dette tyder på at det er ein føresetnad at den vaksne er aktivt deltakande i leiken, for å fungere som støtte for dei minoritetsspråklege barna. Dette stemmer også overeins med det teorien seier om behovet for tryggleik og vaksne som støttande stillas i dei minoritetsspråklege barnas leik, slik eg har presentert i teorikapittelet (Evenstad, 2007 og Sandvik & Spurkland, 2012).

Forteljingane informantane gav meg, tyder også på at dei vaksne si deltaking som leikestøtte for minoritetsspråklege barn finn stad hos dei pedagogiske leiarane eg har intervjuar. Den faktiske deltakinga til dei andre tilsette veit eg mindre om. Som både Heidi og Kari uttrykte under intervjuar, er det ei utfordring at ikkje alle i personalet ser betydinga og viktigheita av å støtte dei minoritetsspråklege barna i leiken, og heller ikkje har kunnskapar om korleis dette kan gjerast. Dermed vil det truleg utgjere ein forskjell i kva grad barnet kan oppleve å bli støtta av den vaksne; ut frå kven vaksen som er til stades i leiken, og ikkje berre *om* det er

vaksne til stades. Noko dette viser er at betydinga av å ha god kompetanse i barnehagelærar-yrket er stor. Pedagogar med god evne til å rettleie personalet, dokumentere, og få i gong refleksjonar om det som skjer kring minoritetsspråklege barn og betydinga av deira leikedeltaking, vil vere svært viktig (viser til kapittel 2.2.3). På denne måten kan det kanskje skapast felles haldingar og forståing i personalet. Slik kan personalet arbeide saman for å legge til rette for minoritetsspråklege barns leikedeltaking. Dette skal eg ikkje gå meir inn på i denne oppgåva, men det er noko som hadde vore interessant å undersøke nærare. Som Kari seier, er det eit stort rettleiingsansvar den pedagogiske leiaren har.

4.2.3 Å skape fellesskap i barnegruppa

For at barnet skal kunne føle tryggleik til å bli med i leiken, treng dei også felles referansar (ei felles forståing). Barnet må få erfaringar som gjer at det forstår innhaldet i leiken, og dermed kan føle tryggleik til det (Kibsgaard, 2014, under publikasjon, og Kibsgaard, 2011) (viser til kapittel 2.2.2). Heidi fortel at dei arbeider mykje med omgrepet «vi» i hennar barnegruppe, og at dei med dette jobbar aktivt for å skape ein fellesskapsfølelse. Ho fortel at dei vel å vere ein del for seg sjølve inne på gruppa si på starten av året for at alle skal bli godt kjent. Dei har også fokus på å skape felles opplevingar på turar og gjennom aktivitetar på gruppa. Ein måte dette kan gjerast på er mellom anna gjennom tydeliggjort litteratur, for eksempel gjennom bruk av konkretar eller dramatisering. Desse referansane, som barna gjennom felles opplevingar skaffar seg, kan dei deretter speile i leiken. Dette er ein måte å gi barnet gyldig kulturell kapital (Bourdieu, 1997). På denne måten får alle, uavhengig av den norskspråklege kompetansen, ei felles forståing av innhaldet i leiken og større moglegheit til å delta på lik linje. Gjennom å skape felles referansar kan barnehagen dermed i større grad vere ein arena der alle kan føle seg inkludert og tilhøyrande.

4.3 Arbeid med språk

Språket viser seg å vere av avgjerande betyding for deltakinga i lek (Kibsgaard, 1993) (viser til kapittel 2.3), difor valde eg å spørje informantane korleis dei arbeider med språklæring i barnehagen; både det norske språket, og kva fokus dei har på barnas morsmål.

4.3.1 Norsk språklæring i barnehagen

Begge informantane svarar at dei har ein veg å gå når det gjed fokuset på språklæring i barnehagen, og at dei skulle ønske dei hadde større kunnskapar om korleis dei kan legge til

rette for dette. På tross av dette svarar begge at språklæring, i form av å lære det norske språket, får stort fokus og blir arbeidd aktivt med i barnehagen.

Språklæring er ein kompleks prosess, og alle dei tre delane som Bloom og Lahey (1978) har delt språket i, må arbeidast med i språklæringsprosessen (Husby & Kibsgard, 2009). Det er ulike måtar å gjere dette på. Øving på språket kan skje gjennom strukturerte språkgrupper som er tilpassa enkeltbarnas føresetnadar. Dette fortel begge mine informantar at dei praktiserer når det gjeld øving i det norske språket. Informantane seier at det blir brukt mykje spel i desse gruppene. Også songar, rim og regler er aktivitetar som kan brukast i slike grupper for å styrke barnas språklege kompetanse gjennom lystbetonte aktivitetar (Husby & Kibsgard, 2009). Lystbetont legg Heidi vekt på at språkgruppene skal vere, sjølv om det er den pedagogiske leiaren som bestemmer innhaldet i desse gruppene. Slik eg tolkar det, legg informantane størst fokus på den strukturerte språklæringa, i form av språkgrupper, når eg spør korleis dei arbeider med språk i barnehagen. Eg tolkar det slik fordi dei her i liten grad nemner den uformelle språklæringa. Likevel kom det fram at informantane meiar den uformelle språklæringsforma er svært viktig. Kari seier: «Æ trur at det her uformelle e så viktig, og det her formelle blir en san parantes, hverdagslivet er gjerne meir uformelt enn... vi er meir i de her her og no situasjonan». Heidi svarar også at den uformelle språklæringa er viktig, og at barn lærer mykje gjennom leiken og kvardagsaktivitetar. Det er difor interessant å stille spørsmål ved kvifor informantane legg størst vekt på den strukturerte språklæringa som skjer i barnehagen. Kanskje er det denne som er størst bevisstheit kring i kvardagen, og at den uformelle språklæringa skjer meir ubevisst? Den uformelle språklæringa skjer både gjennom leik, kvardagsaktivitetar og andre aktivitetar i barnehagen, og er svært viktig for dei minoritetsspråklege barna då dei majoritetsspråklege barna utgjer ein ressurs med tanke på både det språklege og det sosiale (Husby & Kibsgard, 2009). Det er difor viktig at personalet er bevisst denne forma for språklæring. Som Katrine Gjæver (2006) seier, er det også viktig at dei minoritetsspråklege barna får moglegheit til å møte omgrepa frå den strukturerte språklæringa i ein meiningsfull samanheng. Leiken, men også andre kvardagsaktivitetar i barnehagen, kan vere ein arena for dette.

Korleis pedagogane legg til rette for uformell språklæring kom der i mot tydelegare fram då eg spurte informantane korleis dei arbeider for å legge til rette for enkeltbarnet. Slik eg tidegare har sett på, svarar begge informantane at betydinga av den vaksne som aktivt deltakande i leiken, som språkleg støtte/ stillas for dei minoritetsspråklege barna, er stor.

Gjennom å vere aktivt deltakande i leiken, og då særleg i rolleleiken, fortel Kari at dei vaksne hjelper enkeltbarna med å skaffe seg nye, eller ta i bruk omgrep. Slik eg tidlegare har skrive (viser til kapittel 4.2.1), legg Heidi vekt på å samtale med dei minoritetsspråklege barna under kvardagsaktivitetar, og spesielt under måltidssituasjonar. Dette er også ein form for uformell språklæring, og ein god moglegheit for barna å møte omgrepa dei tidlegare har møtt gjennom den strukturerte språklæringa, og bli fortruleg med desse. Igjen vil eg peike på betydninga av at barnet blir bekrefte gjennom slike samtalar, og at det er utvekslingstone som blir brukt (Palludan, 2004).

Noko den støttande vaksne kanskje også bør gjere, men som informantane ikkje nemnde, er å gje barnet språklege erfaringar med å invitere med seg andre i leik, eller å spørje om å få vere med. Å lære barnet enkle frasar på norsk om korleis han kan invitere med seg andre barn i ulike typar leik, eller spørje om å få vere med i leik, kan vere ein form for stillas. Dette kan tilpassast innanfor den næraste utviklingssona til eit minoritetsspråkleg barn. Dermed kan dette vere eit verktøy barnet kan bruke for å få innpass i leik og bygge sosiale relasjonar, og gjennom dette utvikle mellom anna språklege ferdigheitar gjennom uformell språklæring (Evenstad, 2007, og Sandvik & Spurkland, 2012). Sidan informantane ikkje nemnde dette, kan eg ikkje seie med sikkerheit om dette er noko barnehagane er bevisst eller ikkje.

Vi ser at språket både er ei følgje av, og ein føresetnad for leiken. Det er difor viktig at dei vaksne kan fungere som stillas for barna i deira deltaking i leik, og legge til rette for roller i leiken som svarar til barnets næraste utviklingssone (Sandvik & Spurkland, 2012). Den vaksne kan dermed skape tryggleik for dei minoritetsspråklege barna til å utfolde og utvikle seg gjennom leiken, også når det gjeld språket, og legge til rette for den positive ringverknadseffekten som oppstår ved å vere ein del av leiken (Sandvik & Spurkland, 2012) (Viser til kapittel 2.3.1).

4.3.2 Å sjå betydninga av morsmål

Barns morsmål svarar informantane at dei arbeidar svært lite, eller ingenting, med. Slik eg tolkar det er begge informantane klar over at dette ikkje svarar til dei krav som blir stilt (viser til kapittel 2.3.2), men at det har blitt nedprioritert av diverse årsaker. Heidi fortel at det var meir fokus på barnas morsmål tidlegare i hennar barnehage, men at dette har forsvunne dei siste åra. Kvifor det har blitt slik, uttrykkjer ho på denne måten: «Det er veldig san uvitenhet tenke æ, kanskje litt latskap? Dessverre». Kari fortel at det einaste fokuset dei har hatt på barnas morsmål var ein gong dei vaksne i eit tilfelle lærte nokre kongolesiske enkeltord for å

kunne kommunisere litt verbalt med eit barn som ikkje kunne noko norsk. Dette kan tyde på at det minimale av fokus barnehagen har på barnas morsmål kun er eit middel for at barna skal kunne forstå og tileigne seg norsk språk. Kanskje er det forventat at barna skal føle tryggleik etter kvart som dei lærer det norske språket, og at det difor einsidig fokuserast på norsk språk (Gjæver, 2006). Fokuset på dei minoritetsspråklege barna har med dette kanskje lett for å bli på det dei ikkje meistrar, noko som truleg vil verke negativt for dei minoritetsspråklege barnas posisjon i barnegruppa og i leiken. Kanskje er det avgjerande å gjere dei minoritetsspråklege barnas kapital gyldig og attraktiv for at dei skal bli attraktive leikekameratar (Gjæver, 2006)? Noko dei minoritetsspråklege barna kan, som dei majoritetsspråklege ikkje kan, er sitt morsmål. Kari fortel at ho har forsøkt å få dei minoritetsspråklege til å dele enkeltord på sitt morsmål med ho, men ho seier at barnet viser ein flauheit over å gjere det. Dette er kanskje ikkje rart, når det til vanleg ikkje er noko fokus på morsmålet i barnehagen, og språket dermed ikkje blir anerkjent. Kanskje bør personalet difor arbeide med å setje fokus på, og anerkjenne barnas morsmål i kvardagen. Ved å vere kreative vaksne, og gjennom samarbeid med barnas heim, kan ein finne mange måtar å lære bort enkeltord på barnets morsmål (Gjæver, 2006). På denne måten kan ein gjere barnas kompetanse attraktiv, og kanskje gjere morsmålet til ein gyldig kapital i barnegruppa. Med dette kan dei minoritetsspråklege barna også oppleve å få ein posisjon i barnegruppa og i leiken.

Under intervjuet kom det også fram at haldningar som tilseier at barnet *skal* lære norsk, og at morsmålet ikkje har noko verdi i språklæringsprosessen, framleis er rådande hjå enkelte tilsette (men ikkje hos pedagogane eg intervjuar). Som eg har skrive i kapittel 2.3.2 er verdien av å vere tospråkleg stor, og verdien av å kunne sitt morsmål godt, er svært sentral for å kunne utvikle eit godt andrespråk (Kibsgaard, 2007, Husby & Kibsgaard, 2009 og Engen & Kulbrandstad, 2008). Når dei vaksne i barnehagen sit med motstridande haldningar til dette, vil det truleg skape eit dilemma for språklæringa og inkluderingsarbeidet i barnehagen. Det vil her vere pedagogane si oppgåve å legge til rette for at refleksjon kring betydinga av barnas morsmål får gro fram, for å auke bevisstheita og også kunnskapen.

Informantane svarar også at mange minoritetsspråklege foreldre ikkje ønskjer å snakke morsmålet med barna sine, og at det i staden skal leggest vekt på at barnet skal lære norsk – både i heimen og i barnehagen. I slike situasjonar må pedagogar ta seg tid til å forklare foreldra kva verdi som ligg i å utvikle eit godt morsmål, og å vere tospråkleg.

5.0 AVSLUTNING

Det er skrive mykje teori om barns leikedeltaking og kva som er viktige faktorar for deltakinga. Eg har i denne oppgåva plukka ut det eg meiner er mest sentralt i forhold til problemstillinga, og dei funna eg har gjort gjennom forskingsstudiet.

Mine funn viser meg at det er av avgjerande betydning at dei vaksne i barnehagen er bevisst kva som skjer i kvardagen til dei minoritetsspråklege barna. Det viser seg å vere avgjerande at dei vaksne ser og bekreftar barna, og kan skape tryggleik i ulike leikaktivitetar. Å skape tryggleik avheng både av korleis barnet blir møtt av dei vaksne, og korleis det blir lagt til rette for fellesskap og vennskap gjennom opplevingar i barnehagen. Men slik mine funn har vist meg, er det også avgjerande at den vaksne er aktivt deltakande i leiken, og kan fungere som ei støtte for dei minoritetsspråklege barna. Eg har også sett at tilrettelegging av ulike former for leik, samt arbeid med språk, både norsk og barnas morsmål, er av betydning for moglegheitene dei minoritetsspråklege barna har til å få ein posisjon, og delta i det leikande fellesskapet. Barns deltaking i leik utgjer, som er har sett, ein ringverknadseffekt på fleire områder. Dette er det viktig at dei vaksne er bevisst.

Begge informantar fortalde meg fleire gongar under intervju, at dei skulle ønskje dei hadde meir kunnskapar om minoritetsspråklege barn, og om korleis dei kan legge til rette for deira deltaking i leiken. Dei gav begge uttrykk for at dei hadde ein veg å gå, og at dei stadig må vere i utvikling for å kunne gi eit best mogleg tilbod i forhold til dei minoritetsspråklege barna. Dei gav også begge uttrykk for at det var ulike kunnskapar og haldningar i personalgruppa; både til å delta i leiken som støtte for barna, og for betydinga av barnas morsmål, noko som skapar utfordringar for den pedagogiske leiaren i utviklinga av arbeidet. Dette kan tyde på at det er behov for å arbeide med haldningsendring og kompetanseauke på dette området i barnehagar, for å skape moglegheiter for minoritetsspråklege barns deltaking i leiken. Dette viser betydinga av å gjennomføre pedagogisk dokumentasjon og refleksjon saman med personalet.

Oppnår personalet bevisstheit kring arbeidet i sin barnehage, når det gjeld faktorane som er presentert i denne oppgåva, kan barnehagen verkeleg vere ein arena for samhald, vennskap, fellesskapsopplevingar, og ikkje minst leik – også for dei med eit anna morsmål enn norsk. Mitt ønskje er at denne oppgåva kan inspirere til å setje eit større fokus på minoritetsspråklege barns deltaking i leik, og med dette bidra til at barn som Minh, som eg presenterer i innleiinga, får betre moglegheiter, og slepp å oppleve å stå utanfor det leikande fellesskapet.

6.0 KJELDER

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I Bae, B. & Waastad, J. E. (red.). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver og relasjoner*. (Side 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen*. (LOV-1989-11-20.). (2003). Lasta ned frå http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: fagbokforlaget.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. Danmark: Hans Reitzels forlag.
- Csikszantmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and psychology of discovery and invention*. NY 10022. HarperCollins Publishers, Inc., 10 East 53rd Street, New York.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessments and Pedagogy*. Multilingual Matters 6. San Diego, Calif: College-Hill Press.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utg. 1. utg. 1994). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2008). *Tospråkligheit, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. (2. utg. 1. utg. 2004). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evenstad, R. (2007). *Å overse et barn. Om lek og samhandling i den flerkulturelle barnehagen*. Barn, 3- 4 (ss. 115-123).
- Gjæver, K. (2006). *Å utvikle språk i inkluderende lekemiljøer*. I: Barnehagefolk 4/2006. (ss. 18-22).
- Husby, O. & Kibsgaard, S. (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. (2. utg. 1. utg. 2002). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (2. utg. 1. utg. 1999). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2014). Den livsviktige leken. I Glaser, V. Størksen, I. & Drugli, M. B.

«Korleis kan barnehagar legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik?»

(red.). *Utviklingspsykologi. En forskningsbasert og praksisnær fremstilling.* (Under publisering). Oslo: Fagbokforlaget.

Kibsgaard, S. (1993). *Ei bru til vennskap. Gjensidighet i samspill mellom barn frå to kulturer.* Trondheim: DMMH's publikasjonsserie nr. 4.

Kibsgaard, S. (2007). Likeverdighet gjennom mangfold. I Moser, T. & Røthle, M. (red.). *Ny rammeplan ny barnehagepedagogikk.* (ss. 166-181). Oslo: Universitetsforlaget.

Kibsgaard, S. (2011). Solidaritet i pedagogisk arbeid. I Søbstad, F. (red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen.* (ss. 133-147). Oslo: Universitetsforlaget.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Levy, J. (1978). *Play behavior.* New York: John Wiley & Sons.

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor.* (3. utg. 1. utg. 1990). Oslo: Universitetsforlaget.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality.* New York: Harper & Row.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografisk og lasusstudier.* (2. utg. 1. utg. 2005). Oslo: Universitetsforlaget.

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen.* (2. utg. 1. utg. 2009). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

Shibbye, A. L. L. (2006). *Livsbevissthet – om å være til stede i eget liv.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skrove, B. R. (2012). Hvilken voksen vil eg være for barn? Et prosjekt om anerkjennelse i barnehagelærerutdanningen. I Skoglund, R. I. & Åmot, I. (red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole.* (ss. 134-147). Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 41. (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lasta ned frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-/12.html?id=563959>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

7.0 VEDLEGG

Vedlegg nr. 1:

Informasjonsskriv om intervju i forhold til bacheloroppgåve.

Mitt namn er Katrine Solvik. Eg studera til barnehagelærer, interkulturell linje, ved DMMH.

Dette semesteret skal eg skal skrive bacheloroppgåve om minoritetsspråklege barn sin deltaking i leik, og korleis barnehagar kan arbeide for å inkludere desse barna i leiken saman med majoritetsspråklege. I den forbindelse ønskjer eg å intervjuje to pedagogiske leiarar i to ulike barnehagar om korleis dette blir gjort i praksis. Dei pedagogiske leiarane må vere aktive i kvardagen på basar der det både er majoritetsspråklege og minoritetsspråklege barn.

Intervjuet ynskjast å gjennomførast i løpet av veke 8.

Innsamlingsmaterialet vil bli behandla konfidensielt:

Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker. Intervjuet vil i ettertid bli transkribert, og lydopptaket sletta – opptaket skal ikkje overførast til PC. Den transkriberte teksten vil ikkje i heilheit vere ein del av den ferdige oppgåva, men eg vil nytte meg av delar av den i sjølve oppgåva.

Både informantens og barnehagens namn vil sjølvstakt vere anonym. Fiktive namn vil bli nytta.

Som informant har du retten til, når som helst, å trekke deg utan å grunngi dette, dersom du ønskjer. Dine svar vil då ikkje verte brukt i oppgåva.

Eg håpar du ønskjer å delta i prosjektet som ein av mine informantar. Dersom du ønskjer å delta, kan vi pr. telefon avtale nærmare tidspunkt for intervju.

Eg vil ta med utskrift av dette informasjonsskrivet til barnehagen, slik at vi kan signere før vi gjennomfører intervjuet.

Dersom du har spørsmål, kan du kontakte meg på telefon: 90767550 eller mail:

katrine.solvik@hotmail.com

Vennlig helsing Katrine Solvik.

«Korleis kan barnehagar legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik?»

Eg, samtykker med dette til å stille som informant under vilkåra som er oppført over.

Dato:

Informant:

Intervjuer:

Vedlegg nr. 2:

INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsinformasjonsspørsmål:

- Kor mange barn og vaksne er det på avdelinga/basen?
- Kor lenge har du jobba i barnehage/ som pedagogisk leiar?
- Kva alder er det på barna?
- Kor mange av desse har eit anna morsmål enn norsk?
- Kva slags erfaring har du i arbeid med minoritetsspråklege barn, når det gjeld både praksis og formell kompetanse?

Enkeltbarnet og barnegruppa:

- Korleis vil du beskrive måte barnehagen din arbeidar for å sjå dei minoritetsspråklege enkeltbarna?
 - Bruk av kartlegging? Formar av kartlegging? Andre formar for observasjon?
- Korleis vil du beskrive måten/ måtar barnehagen legg til rette for enkeltbarnet?
- Korleis arbeidar barnehagen for å skape samhold i barnegruppa?

Språkleg arbeid:

I Rammeplanen (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 41), under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst, står det: «for å arbeide i retning av disse målene må personalet (...) vise forståelse for betydningen av barns morsmål. (...) oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk».

- Kan du beskrive korleis de arbeidar med språklæring for minoritetsspråklege i barnehagen, i forhold til innhaldet i Rammeplanen?
 - Uformell språklæring.
 - Formell språklæring.

«Korleis kan barnehagar legge til rette for minoritetsspråklege barns deltaking i leik?»

- Fokus på barnas morsmål i kvardagen?
 - Kva tenker du om desse måtane å arbeide med språk?

Leik:

- På kva måtar er det lagt til rette for ulike formar for leik i barnehagen?
 - Rolleleik, regelleik, konstruksjonsleik, bevegelsesleik, osv ...
- Korleis arbeidar de for å inkludere barn med minoritetsspråkleg bakgrunn dersom dei ikkje får innpass i leik?
- Korleis ser de på vaksenrolla i forhold til å hindre utanforskap leiken?
 - ... og korleis blir dette praktisert?
 - Kan du prøve å beskrive situasjonen slik den var sist dette hendte? (Korleis var leikesituasjonen, kva hendte og korleis handla den vaksne – kva hendte vidare?)
- Er det noko meir du ønskjer å tilføre?