

# Språkmiljø for barn med norsk som andrespråk

---

Hvordan tilrettelegger en norsk barnehage språkmiljøet for barn med norsk som andrespråk?

Siri Winje Eidsmo  
[kandidatnummer: 4013]

Bacheloroppgave  
[BHBAC3920]

Trondheim, mai 2020

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Innhold

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>2</b>
<b>2. BEGREPSAVKLARING</b> .....	<b>4</b>
<b>3. TEORI</b> .....	<b>5</b>
<b>3.1. BARNES SPRÅKUTVIKLING</b> .....	<b>5</b>
<b>3.3. UFORMELL OG FORMELL SPRÅKLÆRING</b> .....	<b>7</b>
<b>3.4. DIALOG</b> .....	<b>8</b>
<b>3.5. BRUK AV TEKSTER</b> .....	<b>8</b>
<b>3.6. SPRÅKMILJØ</b> .....	<b>10</b>
<b>3.6.1. Rommet som den tredje pedagog</b> .....	<b>10</b>
<b>3.7. FORELDRESAMARBEID</b> .....	<b>11</b>
<b>4. METODE</b> .....	<b>11</b>
<b>4.1. Valg av metode</b> .....	<b>11</b>
<b>4.2. Forberedelse og intervjuguide</b> .....	<b>12</b>
<b>4.3. Intervjuobjektene</b> .....	<b>13</b>
<b>4.3.1. Informant A</b> .....	<b>13</b>
<b>4.3.2. Informant B</b> .....	<b>14</b>
<b>4.3.3. Informant C</b> .....	<b>14</b>
<b>4.4. Gjennomføringen</b> .....	<b>14</b>
<b>4.5. Bearbeiding av data</b> .....	<b>16</b>
<b>4.6. Vurdering av metode</b> .....	<b>17</b>
<b>4.7. Personvern og etiske retningslinjer</b> .....	<b>18</b>
<b>5. FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>18</b>
<b>5.1. SYN PÅ ANDRESPRÅKSUTVIKLING</b> .....	<b>19</b>
<b>5.2. DIALOG</b> .....	<b>20</b>
<b>5.2.1. Hverdagssamtaler</b> .....	<b>20</b>
<b>5.2.2. Dialog i formelle læringssituasjoner</b> .....	<b>22</b>
<b>5.3. ARBEID MED TEKSTER</b> .....	<b>23</b>
<b>5.4. ROMMET SOM DEN TREDJE PEDAGOG</b> .....	<b>24</b>
<b>5.5. FORELDRESAMARBEID</b> .....	<b>25</b>
<b>6. AVSLUTNING</b> .....	<b>26</b>
<b>7. LITTERATURLISTE</b> .....	<b>27</b>
<b>8. VEDLEGG</b> .....	<b>29</b>
<i>Vedlegg A</i> .....	<b>30</b>
<i>Vedlegg B</i> .....	<b>31</b>

## Hvordan tilrettelegger en norsk barnehage språkmiljøet for barn med norsk som andrespråk?

### 1. INNLEDNING

Det overordnede temaet for denne bacheloroppgaven er språkmiljø for barn med norsk som andrespråk. Jeg kom frem til dette temaet gjennom min interesse for tospråklige barn. Denne interessen startet under mitt utvekslingsopphold i sør i Europa høsten 2020, hvor jeg gjorde meg erfaringer med et barn som ikke hadde majoritetsspråket som morsmål. Dette barnet var 5 år, og hadde nylig flyttet til landet. Jeg opplevde gjennom praksisperioden at han hadde store problemer med å forstå og gjøre seg forstått på språket og at han fikk liten eller ingen støtte fra de ansatte i barnehagen. Han viste noe forståelse for engelsk og kommuniserte begrenset på engelsk med meg, men fikk beskjed av førskolelærer ved avdelingen om at i barnehagen skal man snakke majoritetsspråket. Opplevelsen med dette barnet gjennom praksis vekket en nysgjerrighet i meg for hvordan tospråklige barn opplever hverdagen i en norsk barnehage.

Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det i 2019 gikk 275 800 barn i norske barnehager, noe som utgjør 92,2% av barn mellom 1 og 5 år. Videre viser tallene at 52 300 barn i norske barnehager er minoritetsspråklige. Dette er en økning på 2,7% fra 2018 og de siste 10 årene har det vært en nærmest doubling av minoritetsspråklige barn i norske barnehager. Totalt er 19% av barn i barnehagen minoritetsspråklige i 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utdanningsdirektoratet definerer minoritetsspråklige barn «ved at både barnet og barnets foresatte har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk» (Utdanningsdirektoratet, Barnehagespeilet 2016, s. 9), noe som betyr at antallet tospråklige barn i barnehagen er høyere enn disse tallene viser. Jeg ser derfor valgt tema som svært relevant for min fremtidige yrkeskarriere i den norske barnehagen.

Rammeplanen fremmer språklig mangfold og en helhetlig språkutvikling. Den trekker også frem at personalet skal støtte flerspråklige barns morsmål og at alle barn skal få mulighet til å oppleve glede ved bruk av språk og kommunikasjon i et variert språkmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med min interesse for flerspråklige barn og språkmiljø ønsket jeg derfor å se på hvordan dette praktiseres i barnehagen og hvilke erfaringer og tanker personalet i barnehagen har om flerspråklige barn og tilretteleggelse av språkmiljøet. Jeg

endte derfor opp med problemstillingen:

*Hvordan tilrettelegger en norsk barnehage språkmiljøet for barn med norsk som andrespråk?*

Jeg har valgt å bruke begrepet *en norsk barnehage* for å begrense problemstillingen til en enkelt barnehage. Denne oppgaven må derfor ikke forstås som en fremstilling av hvordan det arbeides med språkmiljøet for barn med norsk som andrespråk i norske barnehager generelt, men som et innblikk i en enkelt barnehage. Det kan likevel tenkes at funnene som er gjort i denne barnehagen kan gi et innblikk i hvordan det jobbes med dette tema i flere norske barnehager. I min innsamling av data har jeg brukt pedagogiske ledere som informanter, men ved bruk av begreper som personalet og ansatte referer jeg til hele personalgruppa på avdelingen da tilretteleggelse av språkmiljøet ikke kun er pedagogisk leders ansvar.

I kapittel 2 har jeg avklart min tolkning av begreper som jeg har brukt i oppgaven. I kapittel 3 presenteres teori som jeg har valgt for å belyse min problemstilling. Teorien legger vekt på språkutvikling, å lære to språk i barnehagealder og språkmiljø. Kapittel 4 omhandler hvilke metodiske valg jeg har gjort i oppgaven. Jeg gjør rede for prosessen med innhenting av informanter, intervjuene og analysen av datamaterialet, samt begrunnelse for mine metodiske valg. I kapittel 5 presenterer jeg funn og drøfting. Jeg har utført en kvalitativ studie, og ser det som mest gunstig og presentere funn og drøfting i samme kapittel. Datamaterialet i oppgaven er personsentrerte, noe som gjør det vanskelig å presentere det som meningsfulle fremstillinger uten tilhørende drøfting i lys av etablert teori. Kapittel 6 er oppgavens avslutning med en kort gjennomgang av oppgaven i sin helhet og min konklusjon på problemstillingen.

## 2. BEGREPSAVKLARING

### **Språk**

Begrepet *språk* defineres som «evnen til å produsere og forstå ytringer som formidler informasjon fra ett individ til et annet» (Simonsen, Kjøll & Faarlund, 2019). Definisjonen knytter seg hovedsakelig til skriftlig språk og verbalspråk (muntlig), men i småbarnspedagogikken er det også naturlig å snakke om kroppsspråk. I denne oppgaven vil jeg bruke *språk* som henvisning til verbalspråk, og jeg bruker *kroppsspråk* der det er snakk om gester, blikk, mimikk osv.

### **Språkmiljø**

Begrepet *miljø* defineres som omgivelser eller ytre livsvilkår (Tjernshaugen, 2020). Høigård (2013) deler begrepet i tre bestanddeler; fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene. *Språkmiljø* kan forstås som at miljøet rundt oss som påvirker vår språkutvikling, og det er denne forståelsen jeg vil bruke i min oppgave.

### **Tospråklige barn**

*Tospråklighet*, eller bilingvisme, defineres som at en person behersker to eller flere språk i sitt daglige liv. Vedkommende har normalt lært begge språkene som barn (Simonsen, 2018). I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet *tospråklige barn* om barn som lærer norsk i tillegg til et annet morsmål.

### **Andrespråk**

*Andrespråk* brukes oftest om det språket en person lærer utenom førstespråket sitt (morsmålet). Andrespråket er språket som brukes i storsamfunnet og som en lærer ved å være en del av miljøet. (Høigård, 2013). For innvandrere i Norge er norsk andrespråket, mens morsmålet deres er førstespråket. I denne oppgaven vil jeg referere til norsk når jeg snakker om andrespråk.

### 3. TEORI

#### 3.1. BARNES SPRÅKUTVIKLING

Språket er viktig for å kunne forstå verden rundt seg. Gjennom bruk av språket kan vi være deltakende i fellesskapet med andre mennesker, og gjennom samtaler og fortellinger kan vi øke forståelsen av vår egen tilværelse og utvikle vår egen personlighet. En kan argumentere for at å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv (Høigård, 2013).

Begrepene, *språktilegnelse*, *språklæring* og *språkutvikling* brukes ofte om hverandre og har tilnærmet lik betydning, men det kan også være en betydningsnyanse mellom dem.

*Språktilegnelse* indikerer at barnet spiller en aktiv rolle i læringen av språket. Barnet er et subjekt som tilegner seg språket gjennom samspill med andre (Høigård, 2013). Teoretiker Noam Chomsky hevdet at mennesket har en medfødt evne til å lære språk. Gjennom eksponering av språk vil barnet ubevisst bearbeide språket og reglene som gjelder i språket (Chomsky i Kibsgaard & Husby, 2014).

En forståelse av begrepet *språklæring* kan være at det kreves en læremester som belærer barnet. I en slik forståelse blir barnet et objekt og det er avhengig av at noen øver og lærer bort språket til det (Høigård, 2013). Denne forståelsen kan være mer aktuell på høyere nivå i skoletrinnet hvor det er mer fokus på læring av språket i system, men etter mitt grunnsyn er ikke denne forståelsen veldig aktuell i barnehagen.

*Språkutvikling* har et perspektiv på forandring og vekst, og blir ofte brukt som en fellesnevner for de ulike begrepene (Høigård, 2013). Dette vil også jeg gjøre i denne oppgaven. Barns språkutvikling er et tverrfaglig forskningsfelt som først og fremst omfatter psykologi og språkvitenskap (lingvistikk). De to fagtradisjonene har hatt en ulik tilnærming til feltet, men har de siste årene fått en felles forståelse for viktigheten av *samspill* i barns språkutvikling (Høigård, 2013). I den psykologiske fagtradisjonen har vært opptatt av hva språket betyr for det enkelte barnets utvikling og hvilken betydning miljøet rundt barnet har for språkutviklingen. Samspill har blitt et viktig nøkkelord. I den lingvistiske fagtradisjonen startet interessen for barns språkutvikling med barns utvikling av lyder. Senere kom fokuset på de grammatiske trekkene i barns språk. I senere år har fokuset også i den lingvistiske fagtradisjonen dreid mot bruken av språket og samspill ble også her et nøkkelord (Høigård, 2013). I denne oppgaven vil jeg bruke fagstoff fra begge fagtradisjoner, med et fokus på den psykologiske tilnærmingen i lys av språkmiljøet.

### 3.2. STRATEGIER FOR TILEGNELSE AV ANDRESPRÅK

Det er store individuelle forskjeller i barns tilegnelse av språk, også når det kommer til andrespråket. «Unge språklæringer oppfører seg ikke likt» (Husby & Kibsgaard, 2014, s. 59).

Wong Fillmore (1979) gjorde en studie hvor hun fulgte fem spansktalende barn som skulle lære engelsk som andrespråk i de ni første månedene de ble eksponert for engelsk. Hun har formulert noen strategier for andrespråkstilegnelse slik hun mente de kan ha sett ut for barna. Hun mente at den individuelle variasjonen hun observerte i tilegnelse kom av hvilken grad barnet lyktes med å anvende disse strategiene.

Det første settet av strategier er *sosialt*. Barna som anvendte denne strategien ga inntrykk av å forstå det som ble sagt, uten at de egentlig gjorde det. Slik skaffet de seg formuleringer som fungerte og de satset på hjelp fra andre til å gjøre seg forstått. Wong Fillmore observerte at alle barna, i varierende grad, tilegnet seg et repertoar av uttrykk som hjalp dem til deltakelse i lek eller til å be om hjelp. Eksempler på dette var uttrykk som «være med», «min tur» og «hjelp meg» (Wong Fillmore 1979; Grøver 2018). Disse uttrykkene ga mulighet for sosiale interaksjoner som igjen ga muligheten til å tilegne seg flere uttrykk. Slike strategier brukes ofte av utadvendte barn som kan opptre med stor sikkerhet. Strategiene gir tilgang til situasjoner og språkmateriale som letter språklæringen (Husby & Kibsgaard, 2014).

Det andre settet av strategier er *språklig*. Barna som anvendte denne strategien tok utgangspunkt i at det personer sier har direkte relevans for situasjonen rundt. De gjettet derfor meningen bak utsagnet basert på hva som foregikk i situasjonen rundt.

Det tredje settet av strategier er *kognitivt*. I denne strategien må barna ta i bruk sine analytiske evner og se etter gjentakende mønstre i det de hører rundt seg. De må fokusere på det store meningsbildet og la detaljene komme etter hvert. Wong Fillmore beskrev at andrespråksbrukere ofte lærer større fragmenterer og gradvis lærer å bryte dem ned i enkeltdeler. For eksempel består utsagnet «være med» av to ord, men for barn som bruker denne strategien oppleves utsagnet som en enkelt bestanddel av språket, «væremed».

Wong Fillmore observerte at barna lyktes i forskjellig grad med å tilegne seg andrespråket i sin undersøkelse. De som kastet seg ut i det og benyttet seg av strategiene ovenfor lærte engelsk raskere enn de som var mer forsiktige og helst ville forstå noe før de snakket (Wong Fillmore, 1979; Grøver, 2018). Husby og Kibsgaard (2014) stiller spørsmål til hvordan en best kan tilrettelegge for effektiv språklæring. «Skjer dette ved å styrke elevenes sosiale ferdigheter slik at de aktivt og selvsikkert kan oppsøke situasjoner de finner tiltrekkende?» eller «Skal barnet oppmuntres til kreativ lek med språket, det vil si oppøve analytiske og produktive ferdigheter?» (Husby & Kibsgaard, 2014, s. 59).

*Repetisjon* er en annen pragmatisk (tilpasningsdyktig) strategi som er identifisert i studier av andrespråklæring (Cekaite & Aronsson, 2004; Kanagy 1999; Palotti, 2001; Rydland & Grøver Aukrust, 2005). Å gjenta det samtalepartneren sier kan være en måte å få språklig innpass i lek på (Grøver, 2018). Repetisjon som strategi kan vise at barnet har en interesse for og et ønske om å tilpasse seg samtalepartneren. Rydland og Grøver Aukrust (2005) sin studie analyserte 4- og 5-åringer med tyrkisk som førstespråk. Repetisjoner ble definert dersom barnet gjentok hele eller deler av de umiddelbart foregående ytringene. Studien viste en høy andel repetisjoner i lek hvor barna kunne kaste seg frempå og delta ved å repetere det som ble sagt. Gjennom denne samhandlingen fikk barna tilgang på nye ord, og studien viste en sammenheng med barnas andrespråksvokabular et år senere (Grøver, 2018).

### **3.3. UFORMELL OG FORMELL SPRÅKLÆRING**

Det er vanlig å skille mellom uformell og formell språklæring (Høigård, 2013). Uformell språklæring skjer i daglige situasjoner i barnehagen hvor barnet er i samspill og dialog med andre barn og voksne. Her møter tospråklige barn hverdagslivets språk brukt på en naturlig måte av førstespråksbrukere (Husby & Kibsgaard, 2014). Benevning av gjenstander og handlinger i her-og-nå-situasjoner gir barnet førstehåndserfaringer, som er viktig for å lære begreper. Dette er viktig for å utvikle et godt ordforråd, noe som er viktig særlig for utvikling av andrespråket. Det er vanskelig å forklare et barn med begrenset norsk ordforråd hva ulike ord betyr.

Formell språklæring skjer i strukturerte og tilrettelagte situasjoner. I barnehagen er samlingsstunden et eksempel på en formell læringssituasjon (Husby & Kibsgaard, 2014). Musiske aktiviteter, samtale, bruk av leker og tekster kan være gode verktøy for å øke tospråklige barns forståelse og ordforråd. Bruk av konkrete og bilder kan være gode hjelpemidler hvis en ikke har mulighet til å gi barnet førstehåndserfaringer med begrepene (Høigård, 2013). Husby og Kibsgaard stiller spørsmål om det er nødvendig å legge mer spesifikt til rette for at tospråklige barn skal tilegne seg norsk i barnehagen eller om det er tilstrekkelig med den daglige eksponeringen med norsktalende barn og voksne (Husby & Kibsgaard, 2014). Høigård understreker at formell språklæring ikke bare sikter til samlingsstunden, men til rammen rundt språkarbeidet i barnehagen. Personalet bør jevnlig sette av tid til at de tospråklige barna får anledning til å bruke det norske språket på ulike områder (Høigård, 2013).



### **3.4. DIALOG**

Dialog betyr samtale og er den viktigste språklæringsarenaen i barns oppvekst. Dialogen kan brukes i både formelle og uformelle språklærings situasjoner, men det er kanskje den uformelle dialogen som tar mest plass i barnehagen. Gjennom dialogen tilegner barn seg språkssystemet og får ferdigheter i hvordan man bruker språket. Forskning viser at det følelsesmessige forholdet mellom barn og voksen har en avgjørende rolle i barnets læring i dialogen (Aukrust i Høigård, 2013). Med andre ord er det viktig å gjøre dialogen til noe lystbetont og positivt.

I en samtale mellom barn og voksen har den voksne et særlig ansvar til å støtte barnets uttrykk. Dette kalles gjerne et støttende stillas og kan knyttes til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen. Å være et støttende stillas handler om å være en støtte for barnets språklige byggearbeid og det er viktig at dette tas ned når barnets språklige byggverk er utviklet (Høigård, 2013).

For å være en god voksen i dialog med barn er det viktig å vise interesse for barnet og hva det sier. Denne interessen kan uttrykkes gjennom tydelige tilknytningsreplikker eller klare turgivere og et interessert kroppsspråk. For tospråklige barn er det viktig å støtte og anerkjenne bruken av andrespråket. Tilknytningsreplikker viser at man anerkjenner det barnet sier samtidig som at det bidrar til å føre samtalen videre. Tydelige tursignaler inviterer barnet til deltakelse i dialogen og et interessert kroppsspråk anerkjenner og inspirerer barnet til å fortsette dialogen (Høigård, 2013). Gode spørsmål er også viktig i dialog med barn og man bør bruke mest mulig åpne spørsmål og unngå ja-nei-spørsmål. Slike spørsmål inviterer ikke barn til å uttrykke seg, si sin mening, forklare eller fortelle (Gjems, 2011).

### **3.5. BRUK AV TEKSTER**

Fortellinger er en viktig del menneskets liv. Fortellinger bidrar til kommunikasjon og kulturutveksling, og er sterkt knyttet til identitet. De fleste har fortellinger om sin familie, barndom, stedet de kommer fra og man danner nye fortellinger sammen med dem man møter i hverdagen (Husby & Kibsgaard, 2014). Bøker og tekster er en kilde til fortellinger og disse brukes ofte i formelle språklærings situasjoner i barnehagen. Når barn leser bøker sammen med en voksen eksponeres de for fortellinger som er mer komplekse enn hva barnet kunne produsert selv, og dette bidrar til utviklingen av barnets evne til å produsere og fortelle (Grøver, 2018). Barnet eksponeres også for ord, begreper og temaer som det ikke møter i dagliglivet. Studier (Heath, 1983; Lever & Senechal, 2011; Pollard-Durodola, Gonzalez,

Saenz, Soares et al., 2016) viser at å bli lest for bidrar til utviklingen av barns vokabular og narrative utvikling (Grøver, 2018).

Å skape en dialog rundt det man leser kalles dialogisk lesing, og ble i sin tid definert i en studie av Whitehurst og kolleger (1988) (Grøver, 2018). Nyere studier (Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016; DeTemple & Snow, 2003; Hargrave & Senechal, 2000, Kang, Kim & Pan, 2009; Reese, Leyva, Sparks & Gronlick, 2010) dokumenterer at barn profiterer på lesing som inviterer dem til å ta en aktiv del i lesingen. Gjennom dialogisk lesing oppmuntres barnet til å ta en aktiv del i fortellingen, og rollen som historieforteller overføres gradvis fra den voksne til barnet. Den voksne bør stille åpne spørsmål og utvide barneytringene, følge barnets interesse i historien og knytte forbindelser mellom historien og virkelige hendelser i barnets liv (Grøver, 2018).

Alfheim og Fodstad (2014) presenterer tre begreper når det kommer til å lese bøker for barn. Det første begrepet er *førlesing*, som omhandler å skape spenning, interesse og engasjement for boka man velger, samt en forståelse for boka handling. Når barnet har en forforståelse om boka bidrar dette til at barnet lettere forstår handlingen i boka. Alfheim og Fodstad knytter dette til at barn ofte velger bøker med figurer og handling de kjenner fra før, for eksempel fra TV. Barn som har en forforståelse om en bok tar ofte selv initiativet til å be den voksne om å lese for dem. Ofte vil barn at vi skal lese de samme bøkene om igjen fordi de har en forforståelse, men det er like viktig å skape spenning og engasjement rundt nye bøker.

Alfheim og Fodstads andre begrep er *lesestopp*. Dette begrepet omhandler å skape pauser i lesingen for refleksjoner og spørsmål. Den voksnes ansvar er å ta barnets initiativ, enten det åpenlyst stiller spørsmål eller at den voksne opplever at barnet blir spesielt opptatt av noe som skjer i boka. Under et lesestopp kan voksne og barn sammen få muligheten til å undre seg og reflektere rundt karakterer og handlinger i boka. Slike samtaler stimulerer kreativitet, fantasi og språklig utvikling (Alfheim & Fodstad, 2014).

Det siste begrepet er *etterlesing* eller *etterleking*. Etterlesing omhandler gjerne samtalen som oppstår etter at man har lest boka som kan bidra til nye refleksjoner. Etterleking omhandler hvordan barna bearbeider innholdet i boka gjennom leken. Boka kan gi inspirasjon til karakterer og handlinger som barna tar med seg inn i leken. Kanskje utspiller handlingen seg på samme måte i leken, eller så former barna handlingen i leken basert på inspirasjonen fra boka (Alfheim & Fodstad, 2014).

### **3.6. SPRÅKMILJØ**

Barn lærer det språket som snakkes i miljøet de vokser opp i. Derfor er det viktig å bruke språket aktivt i miljøet barna vokser opp i (Sandvik & Valvatne, 2007). Høigård (2013) definerer miljø med tre faktorer som virker sammen: fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene. Alle faktorene har betydning for barnehagens språkmiljø, men den viktigste er den menneskelige faktoren. Barnehagepersonalets kompetanse og holdninger er helt avgjørende for et godt språkmiljø i barnehagen (Høigård, 2013).

Språkmiljøet har stor betydning for det sosiale samspillet mellom barn og voksne. Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen er sentral i pedagogikken. Den nærmeste utviklingssonen, bestående av familie, venner og barnehagen, bidrar til å utvikle barnets språk ved blant annet overføring av språket, meningsdannende opplevelser og ulike sosiale samspill. Barn er aktive og sosiale i sin språklæringsprosess (Grøver, 2018).

Språkmiljøet har betydning for hvilke ord barna lærer, hvor mange ord de lærer og hvordan ordforrådet blir organisert. Barn lærer å kommunisere og samhandle i miljøet, og lærer å bruke språket i ulike situasjoner, samtaler, sammenhenger og diskusjoner. Noen barn opplever det som problematisk å møte et språk eller en kommunikasjonsmåte de ikke kjenner til. Da er det barnehagepersonalets oppgave og fange opp ulikhetene, og skape et språkmiljø som gir barnet støtte og trygghet i språkutviklingen (Sandvik og Valvatne, 2007).

#### **3.6.1. Rommet som den tredje pedagog**

Rommet som den tredje pedagog er et syn på rom som stammer fra Reggio Emilia. Reggio Emilia er en barnehagefilosofi med opprinnelse i Italia, og som har spredd seg til hele verden. Filosofien går ut på at barnehagen skal være en læringsarena for barnet, med demokratiske og humanistiske verdier (Kolle, Larsen & Ulla, 2010). Virksomheten skal være transparent og barnehagene kjennetegnes ofte ved åpen planløsning og med vinduer mellom alle rom og i dører. Hvert rom organiserer til ulike aktiviteter, noe vi kjenner igjen i norske basebarnehager (som ofte er Reggio Emilia-inspirert). Rommet blir gitt en vesentlig betydning for den pedagogiske virksomheten og benevnes som den tredje pedagog. En drøfting av rommets betydning for den pedagogiske virksomheten, kan gi nye muligheter for pedagogiske prosesser som allerede er til stede.

Nordin-Hultman (2004) skriver at barn og pedagoger posisjonerer seg i rommet, og blir posisjonert av rommet. Rommet sier noe om hvem vi er og det forteller barn hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre. Barnehagene er regulert i tid og rom, og det finnes et mønster for

rombruken. Det kan være rom beregnet til spesielle aktiviteter, som verksted, kjøkkenkrok og lesehjørne. Det finnes også et mønster for tidsbruk, ofte kalt dagsrytmen, som påvirker mønsteret for bruken av rom. Dette viser en strukturering og bestemmelse på hvor barna skal være til bestemte tider. Det viser hvilke aktiviteter og materialer barn har tilgang til, og ikke tilgang til, på ulike tidspunkt i dagen. Dermed styres og begrenses barna (Nordin-Hultman, 2004).

### **3.7. FORELDRESAMARBEID**

Å samarbeide tett med foreldre er viktig. Et godt samarbeid med foreldre ivaretar helheten i barns liv og barns trivsel, utvikling og læring er i stor grad knyttet til samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet. Å skape *tillit* hos foreldrene er fundamentalt for et godt foreldresamarbeid (Glaser, 2018). Dette gjelder også når det kommer til utviklingen av språk, og kanskje særlig andrespråket. Barnets behov for å søke nærhet og knytte seg til sine primære omsorgsgivere (hjemmet og barnehagen) understrekes som fundamental i både klassisk og moderne tilknytningsteori (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978, Shaver & Mikulincer, 2002, i Glaser, 2018). Mange foreldre opplever usikkerhet i forhold til sin flerspråklige identitet. De kan føle seg utilstrekkelig når det kommer til å hjelpe barns utvikling av andrespråket. Det er da viktig at barnehagen bekrefter for foreldrene deres betydning for barnets utvikling og støtter familien i å bevare sin flerspråklighet. Dette krever at barnehagen har et syn på at mangfold er en *ressurs* og ikke et problem (Glaser, 2018; Bergersen, 2017). Husby og Kibsgaard sier at norske myndigheter i mange år har stilt krav til at foreldre skal lære barna norsk når de flytter til Norge. De poengterer at foreldrene ofte ikke er gode nok språklige forbilder for barna, da de selv har begrensede norskkunnskaper (Husby & Kibsgaard, 2014). Et godt utviklet morsmål er viktigere for en god andrespråkutvikling og barnehagen bør oppfordre foreldre til å snakke morsmål med barna hjemme. Dette er viktig og betydningsfullt for barnets språkutvikling (Glaser, 2018).

## **4. METODE**

### **4.1. Valg av metode**

Det er vanlig å skille mellom to metoder i forskning, kvantitativ metode og kvalitativ metode. Kvantitativ metode innebærer at funnene som kommer frem er målbare (kvantifiserbare) og kan ofte fremstilles gjennom statistikk og grafer. Ved bruk av kvantitativ metode trengs det

ofte større mengde funn for å kunne fremstille en reliabel (pålitelig) konklusjon. Kvalitativ metode innebærer å gå i dybden i erfaringer, holdninger og forståelser av et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Man velger færre informanter, men går mer i dybden av deres erfaringer, holdninger og forståelser. Noen vanlige kvalitative strategier er observasjoner, intervjuer og gruppeintervjuer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I denne oppgaven har jeg sett det som mest hensiktsmessig med en kvalitativ undersøkelse ved å gå i dybden av de erfaringer, holdninger og forståelser som finnes i feltet, såkalt empirisk forskning (Tanøy, 2018), for å kunne besvare min problemstilling: «Hvordan tilrettelegger en norsk barnehage språkmiljøet for barn med norsk som andrespråk?».

Jeg har valgt å bruke intervju som min innsamlingsstrategi da min opprinnelige plan om å gjøre observasjoner av tospråklige barn i barnehagen ikke kunne gjennomføres. Dette på grunn av situasjonen med Covid-19-pandemien da alle norske barnehager stengte 12.03.20. Jeg endret strategi til intervju, som kunne gjennomføres per telefon/videosamtale av hensyn til smittevern, og heldigvis var de pedagogiske lederne ved avdelingene hvor jeg skulle observere positive til å stille opp på intervju på relativt kort varsel. Jeg valgte da å intervju tre pedagogiske ledere på tre ulike avdelinger i samme barnehage.

## **4.2. Forberedelse og intervjuguide**

Jeg har ikke gjort noen strategisk utvelgelse av informanter, men gjorde styrer kjent med temaet «norsk som andrespråk» tidlig i prosessen og fikk bekreftet at barnehagen har flere tospråklige barn. Etter endringen av metode startet jeg arbeidet med utarbeiding av en intervjuguide. På dette tidspunktet var jeg fortsatt usikker på problemstillingen ettersom jeg ble nødt til å endre perspektiv. Jeg leste mye pensum om språkutvikling, språkmiljø og flerspråklighet i arbeidet med intervjuguiden for å kunne snevre inn spørsmålene mine til temaet «norsk som andrespråk». Gjennom lesingen snevret jeg problemstillingen inn mot språkmiljø og kom etter hvert frem til at jeg ønsket å undersøke hvordan barnehagen tilrettelegger for språkmiljø i barnehagen, med fokus på barn som har norsk som andrespråk. Samtidig utarbeidet jeg et samtykkeskjema hvor jeg informerte om tema, type oppgave, navn på institusjon og veiledere (Dalland, 2018). Jeg delte intervjuguiden inn i tre temaer; praktisk/innledende, språkmiljø og tospråklige barn. Jeg valgte å starte med de «enkle» faktaorienterte spørsmålene, slik at informantene skulle få mulighet til å bli fortrolig og trygg på situasjonen før de mer krevende spørsmålene som krever større grad av refleksjon og

vurdering av eget arbeid (Dalland, 2018). Jeg var bevisst på bruken av spørsmålsord som hva og hvordan fremfor hvorfor, da hyppig bruk av ordet hvorfor tar bort det spontane og konkrete i intervjuet. Det kan også oppleves som en utspørring eller eksamen og intervjuobjektet kan fort bli defensiv i møte med mange hvorfor-spørsmål (Dalland, 2018). Jeg brukte også formuleringer som «Kan du beskrive en slik situasjon for meg?» for å oppmuntre informanten til å utdype svaret. Jeg leverte førsteutkastet av intervjuguiden til veilederne mine og reviderte denne på bakgrunn av tilbakemeldingene jeg fikk under veiledning. Jeg lagde blant annet flere oppfølgingsspørsmål som skulle hjelpe meg å holde samtalen i gang hvis dette ble nødvendig. Når intervjuguiden var godkjent sendte jeg den ut til intervjuobjektene da de hadde ytret ønske om å se igjennom spørsmålene på forhånd.

### **4.3. Intervjuobjektene**

I dette prosjektet har jeg valgt å intervju tre pedagogiske ledere på tre ulike avdelinger i en norsk barnehage. I denne oppgaven velger jeg å kalle de pedagogiske lederne informant A, B og C for å beskytte deres identitet i henhold til personvernloven. En «informant er en person som man får informasjon eller opplysninger fra.» (Nilstun, 2018). Informantbarnehagens fokusområde er friluftsliv og sosial kompetanse, noe alle informantene bekrefter. De har også 3 T-er som står for verdiene trygghet, trivsel og tillit.

#### **4.3.1. Informant A**

Informant A er pedagogisk leder ved barnehagens friluftsgruppe med 20 barn fra 4-6 år. Hen er utdannet førskolelærer ved Dronning Mauds Minne Høgskole og fullførte denne utdanningen i 1997. Hen har jobbet som pedagogisk leder i 23 år, siden fullført studieløp i 1997. Hen er medeier i informantbarnehagen og har jobbet der siden barnehagen åpnet i 2007. Hen har også hatt et ettårs vikariat som styrer i samme barnehage i samarbeid med informant C. Informant A har erfaringer fra tidligere arbeidsforhold med vietnamesiske barn og engelsktalende barn hvor en forelder er norsk og den andre amerikansk. Hen har vært på mange språkkurs, men ingen med spesielt fokus på tospråklighet. Barnegruppa ved informant As avdeling har tre tospråklige barn hvorav ett barn er svensk og to er polsk. Ett av de polske barna har en forelder med norsk som morsmål, det andre har to foreldre med polsk som morsmål. Informant A beskriver foreldrene til det andre polske barnet som godt integrerte i det norske samfunnet.

#### **4.3.2. Informant B**

Informant B er pedagogisk leder for en avdeling med 16 barn i alderen 2-3 år og 350% bemanning. Hen er utdannet barnehagelærer ved Dronning Maud Minnes Høgskole og fullførte denne utdanningen i 2019. Hen har jobbet i barnehagen siden 2011 som assistent, samt ved siden av deltidsstudiet ved DMMH fra 2015 til 2019. Hen jobbet som barnehagelærer siste år på deltidsstudiet og tok over som pedagogisk leder ved endt studieløp. Hen har også erfaring fra 1,5 år på sykepleiestudiet og er per dags dato deltids masterstudent i spesialpedagogikk ved Nord Universitet Levanger. Informant B har ingen erfaring med tospråklige barn fra tidligere arbeidsforhold, men henviser til noen episoder hen har opplevd gjennom praksis i barnehage og hos PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) med tospråklige barn.

Barnegruppa ved informant Bs avdeling har ett tospråklig barn med polsk som morsmål, født i 2016. Begge foreldre har polsk som morsmål og er godt integrert i det norske samfunnet.

#### **4.3.3. Informant C**

Informant C er pedagogisk leder for barnehagens småbarnsavdeling, med 9 barn i alderen 0-3 år, med 300% bemanning. Hen er utdannet førskolelærer ved Dronning Maud Minnes Høgskole og fullførte denne utdanningen i 2002. Hen har jobbet som pedagogisk leder siden endt studieløp, er medeier i informantbarnehagen og har jobbet som pedagogisk leder der siden oppstart i 2007. Hen har også hatt et års vikariat som styrer i samarbeid med informant A. Informant C har lite erfaring med tospråklige barn fra tidligere arbeidsforhold, men har noe erfaring med tospråklige barn i informantbarnehagen. Hen melder om at mange tospråklige barn i kommunen blir plassert på en annen barnehage hvor de har mye erfaring med tospråklige barn og at de derfor ikke er like erfarne ved informantbarnehagen. Informant C har erfaring med språkkurs gjennom et språkprosjekt som hele regionen deltok i fra 2014 til 2018, lite fokus på tospråklighet.

Barnegruppa ved informant Cs avdeling har ett tospråklig barn med polsk som morsmål.

Barnets foreldre har begge polsk som morsmål og barnet har to eldre søsken som har gått/går i samme barnehage. Familien er godt integrert i det norske samfunnet.

#### **4.4. Gjennomføringen**

Alle tre intervjuer ble gjennomført over telefon eller videosamtale på bakgrunn av Covid-19-situasjonen i landet for å unngå unødig eksponering av smitte. Jeg valgte å gi informantene mulighet til å selv velge om de ønsket å delta med videosamtale eller ikke fordi jeg

etterstrebet en vennlig, tillitsfull og trygg atmosfære mellom meg selv og informantene (Thagaard, 2018). Vi hadde korrespondanse over epost på forhånd hvor informantene fikk tilsendt samtykkeskjema (vedlegg A) og intervjuguide (vedlegg B) på forhånd, samt velge hvordan de ønsket å gjennomføre selve intervjuet. To av informantene valgte å gjennomføre intervjuet med en ordinær telefonsamtale og den siste informanten valgte å gjennomføre med videosamtale gjennom Messenger (Facebook).

Jeg valgte å gjennomføre et delvis strukturert intervju som krever at jeg som intervjuer er fleksibel og følger opp informantens svar, samtidig som jeg sørger for at spørsmålene som er viktige for min problemstilling blir besvart (Thagaard, 2018). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på denne måten for å gi plass til informantens mulighet til å definere sitt eget arbeid. Alle forsknings- eller studentprosjekter hvor det brukes lydopptaker skal meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD vurderer og godkjenner om prosjektet innfrir kravene i personvernloven. På grunn av sen endring av metode (på grunn av Covid-19) hadde jeg ikke nok tid til å melde prosjektet mitt til NSD. Jeg valgte derfor å notere svarene fra intervjuene fremfor lydopptak med transkribering. Dette kan være uheldig med tanke på at man ved å notere får et redusert datamateriale, da man ikke har mulighet til å notere alt (Thagaard, 2018). Jeg valgte å notere selv fordi jeg opplever at det er vanskelig å analysere andres notater og at sekretæren ikke alltid oppfatter, og noterer, de samme tingene som viktige for besvarelse av problemstillingen. Jeg opplever at jeg har klart å skaffe meg et godt datamateriale likevel og fikk tillatelse fra informantene til å etterspørre mer informasjon hvis det var noe i datamaterialet jeg var usikker på.

Jeg startet intervjuene med litt vennlig småprat før jeg etterspurte en bekreftelse på at informanten hadde mottatt og godkjente samtykkeskjemaet. Jeg informerte også om at jeg skulle notere selv under intervjuet og ba om tålmodighet i forhold til dette, noe jeg også fikk. Deretter gikk jeg over til den praktisk/innledende delen av intervjuet der jeg etterspør informantens bakgrunn og nåværende jobbsituasjon. Denne delen ble gjennomført relativt strukturert da spørsmålene ga lite grunnlag for refleksjoner. I den neste delen av intervjuet, som omhandlet språkmiljø og deretter tospråklige barn, åpnet samtalen i større grad og førte til gode refleksjoner fra samtlige informanter. I denne delen av intervjuet ga jeg informantene mulighet til å reflektere fritt og noterte under de spørsmålene i intervjuguiden som korresponderte med informantens refleksjoner. Denne sorteringsprosessen regnes som en del av analysen (Thagaard, 2018). Hvis jeg opplevde at informanten stoppet opp passet jeg på å stille oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål fra intervjuguiden. Informantene var



hensynsfulle og ventet på at jeg noterte eller gjentok hvis det var noe jeg ikke oppfattet og måtte etterspørre gjennom hele intervjuprosessen.

Jeg opplevde alle tre intervjuer som informative og med god flyt. Fordelen med videointervjuet var at da fikk jeg mulighet til å lese informantens ansiktsuttrykk og mimikk, noe som i noen grad bidro til en noe bedre flyt i samtalen. Likevel synes jeg ikke at det var et problem å opprettholde flyten i samtalen med de to informantene jeg intervjuet per telefon. Jeg var på forhånd litt skeptisk til telefonintervjuene og redd for å miste den gode flyten i samtalen, men ble positivt overrasket over hvor greit dette gikk. Informantene snakket klart og tydelig, og vi hadde en god tone gjennom hele intervjuet. Jeg opplevde ikke at de ville forhaste seg og bli ferdig, og alle tre intervjuer tok lengre tid enn jeg hadde beregnet på forhånd. Dette førte blant annet til at intervjuet med informant B ble utsatt med en halvtime. En annen ulempe med å miste muligheten til å se mimikken er at man ikke alltid klarer å oppfatte hvilke følelser som ligger bak refleksjonene. Det kan være vanskeligere å oppfatte hva informanten brenner for og hva den ikke er så opptatt av, men jeg følte likevel at jeg fikk et godt innblikk i dette basert på toneleie, og informantens engasjement og ordstrømmen. Jeg noterte ved siden av på temaer hvor jeg opplevde at informanten virket engasjert. Vi opplevde noen problemer med tilkoblingen på videointervjuet med informant B, men på grunn av at vi ikke hadde noe tidspress var det ikke noe problem å fikse dette og deretter fortsette intervjuet.

Før jeg avsluttet intervjuet gikk jeg gjennom intervjuguiden for å være sikker på at jeg hadde fått spurt om alt jeg trengte svar på og avsluttet med å spørre om det var noe informanten ønsket å tilføye. Til slutt sørget jeg for å takke informanten for samtalen og minne den på samtykket fortsatt kan trekkes tilbake uten å oppgi grunn hvis den måtte ønske det.

Min opplevelse av intervjuene var veldig positiv. Jeg opplevde at jeg fikk til en god flyt, selv om jeg til tider låste meg litt fast i intervjuguiden. Jeg tror at jeg i fremtiden ville ha brukt en intervjuguide med færre, åpne spørsmål med stikkord og hjelpespørsmål for egen bruk under. På en annen side var det positivt med en strukturert intervjuguide med tanke på at jeg fikk startet å analysere og sortere underveis i intervjuet.

#### **4.5. Bearbeiding av data**

I etterkant av intervjuene gikk jeg gjennom notatene og fylte inn med fulle setninger slik at det ble enkelt å forstå konteksten når jeg skulle analysere datamaterialet senere. Poenget med en analyse er å få hjelp til å finne ut hva intervjuet har å fortelle (Dalland, 2018). Jeg sorterte utsagnene til informantene innunder de ulike spørsmålene underveis i intervjuet og dette kan

ifølge Thagaard (2018) regnes som en del av analysen. Videre i bearbeidningen valgte jeg å benytte meg av en kategoribasert analysemetode (Thagaard, 2018). Å analysere handler om å dele noe opp i biter og elementer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Jeg valgte å kode intervjunotatet med farger ved å merke hver enhet med en farge korresponderende med koden. Jeg brukte kodene *syn på språkutvikling*, *egen erfaring* og *metoder* med hver sin farge. Deretter tolket jeg informasjonen og satte den inn i de ulike kategoriene jeg lagde for drøftingen. Kvalitative data taler ikke for seg selv og må derfor tolkes, helst av den som har samlet inn datamaterialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Å tolke betyr å sette noe i en større sammenheng. Det handler om å få tak i meningen som ikke ligger åpenlyst fremme (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Gjennom å tolke materialet i lys av teori på feltet har jeg drøftet meningen bak informasjonen.

#### **4.6. Vurdering av metode**

Intervju var, som nevnt, ikke mitt førstevalg for metode. Min opprinnelige plan for prosjektet var å bruke observasjon som metode, og ønsket var at jeg kunne få til en oppgave med fokus på barnets perspektiv. Da dette ikke ble mulig på grunn av situasjonen med Covid-19 ble intervju en naturlig vei og gå. Jeg hadde ikke lest meg like mye opp på intervju som metode og jeg måtte komme fort i gang med arbeidet med en intervjuguide. Jeg følte derfor at jeg ikke var godt nok forberedt, noe som også påvirket intervjuguiden. Jeg visste ikke helt hva jeg var ute etter og det førte til at jeg fikk veldig mange spørsmål. I tillegg var mange av spørsmålene unødvendig konkrete, noe som kan hindre muligheten for spontane, levende og uventede svar (Dalland, 2018). Dette førte også til at jeg tidvis låste meg litt for mye til intervjuguiden gjennom intervjuene.

Intervjuene i seg selv fungerte overraskende bra når jeg klarte å løsrive meg fra intervjuguiden. Jeg opplevde at jeg klarte å skape en tillitsfull atmosfære og at informantene var komfortable med å dele erfaringer og synspunkt. Jeg opplevde også at informantene i stor grad ønsket å være ærlige, og ikke pyntet på svarene. Kvalitative studier har generelt lav reliabilitet, noe som jeg også har vært bevisst på gjennom prosjektet. Gjennom å være bevisst og kritisk til datamaterialet, samt å være transparent gjennom hele forskningsprosessen håper jeg å styrke oppgavens troverdighet (Silverman i Thagaard, 2018).

#### **4.7. Personvern og etiske retningslinjer**

Forvaltningsloven (§13 e.) sier at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt. På grunn av sen endring av metode, forårsaket av Covid-19 situasjonen, hadde jeg ikke nok tid til å søke til NSD om tillatelse for bruk av lydopptaker under intervjuene. Jeg valgte å notere selv under intervjuene og det ble ikke notert noen personopplysninger eller andre opplysninger som kan knytte notatene og oppgaven til barnehagen eller enkeltpersoner (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Intervjusubjektene fikk tilsendt et samtykkeskjema i forkant av intervjuet med informasjon om at alle personopplysninger vil holdes skjult. Der ble det informert om prosjektets tema og metode, samt om at intervjusubjektet gjennom frivillig deltakelse kan velge å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt i prosjektet uten å måtte gi noen forklaring på hvorfor. Samtykket ble gitt muntlig på grunn av at et skjema med underskrift regnes som personopplysninger og må dermed meldes til NSD. Samtykkeskjemaet som ble tilsendt intervjusubjektene kan sees i sin helhet i vedlegg A.

I tillegg til de etiske retningslinjene måtte jeg også forholde meg til diverse retningslinjer i forhold til smittevern. Det var ikke gitt noen offisielle forskrifter i forhold til smittevern i forkant av gjennomføringen av intervjuene, men i lys av Covid-19-situasjonen tok vi utgangspunkt i retningslinjene gitt av Folkehelseinstituttet (FHI) og regjeringen. På gjennomføringstidspunkt for intervjuene sa retningslinjene at en burde unngå kontakt med personer utenfor egen husstand og holde minst to meters avstand til personer utenfor husstanden. På bakgrunn av dette valgte vi å gjennomføre intervjuene per telefon/videosamtale.

#### **5. FUNN OG DRØFTING**

Kvalitative studier som er personsentrerte, sånn som denne, er lite egnet for en systematisk fremstilling av funn uavhengig av tolkning og drøfting. Teorikapittelet er delt opp etter tema og tilhørende teorier. Funnene mine kan tolkes i lys av flere ulike tema og teorier, og jeg har derfor valgt en litt annen inndeling i dette kapittelet. Funnene er inndelt og drøftet i lys av teori, innenfor tema som jeg har kommet frem til gjennom analysen.

## 5.1. SYN PÅ ANDRESPRÅKSUTVIKLING

I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på informantenes syn på andrespråksutvikling og hvilke erfaringer de har gjort seg med dette på egen avdeling. Høigård (2013) hevder at den menneskelige faktoren er den viktigste faktoren i språkmiljøet i barnehagen og at personalets holdninger og kompetanse er avgjørende for et godt språkmiljø.

Alle tre informanter trekker frem personalets bevissthet på bruk av språk som viktig. Både informant A og informant C trekker frem at alle i personalet har en bevisst holdning på språket i det daglige, og at dette er noe de snakker mye om. Informant A forteller blant annet at det jobbes «bevisst og aktivt med språket uavhengig av om barna er tospråklige eller ikke». Hen trekker også frem at de «bader barna i ord», bruker språket i alle situasjoner. «Man kan ikke bruke for mange ord!». Informant B forteller at hen til tider opplever varierende fokus på språk i personalgruppa, men at de også der har et språklig fokus på hverdagssamtalen. Hen opplever at de ansatte fokuserer i stor grad på det som blir tatt opp på avdelingsmøtene i en stund, men at det blir litt avglemt med tiden. Hen forteller at hen ønsker at språkbevisstheten, og andre ting, kan bli mer autonomisert i personalgruppa, men er usikker på hvordan hen skal gå frem for å oppnå dette. Jeg tolker det til at de tre pedagogiske lederne har en bevisst holdning på viktigheten av språk, uavhengig om barna er tospråklige eller ikke. De har et særlig fokus på viktigheten av hverdagssamtalen og bruken av språket i daglige situasjoner, noe som er viktig for alle barn i sin språkutvikling. Barnehagepersonalets kompetanse og holdninger er helt avgjørende for et godt språkmiljø i barnehagen (Høigård, 2013).

Videre trekker informantene frem at det ikke bare handler om å bruke språket aktivt, men også om *hvordan* en bruker det. Informant C trekker frem at de ikke har noe stort fokus på hvordan det språklige uttrykket er, men på at de skal bruke språket mest mulig. Dette støtter informant A i sin uttalelse om at en aldri skal rette på barna, alle uttrykk er lov. «Som Unni Lindell sier: det er aldri noe som er feil.». Dette tolker jeg som veldig hensiktsmessig ut fra Wong Fillmores (1979) teori om utadvendte barn som hiver seg frempå og tar i bruk språket før de har utviklet forståelse for hva de ulike uttrykkene betyr.

Alle informantene forteller at de ofte deler barnegruppa opp i mindre grupper. Informant B begrunner dette med at det blir lettere å fange opp de mindre utadvendte barna som ikke tør å være like frempå. Hen poengterer at det også er mange voksne som ikke liker å snakke i store grupper. Informant A trekker også frem fordelene med å skape en trygg atmosfære i mindre grupper der barna kan få selvtillit til å uttrykke seg på forskjellige måter. Dette viser at pedagogene har en forståelse for at barn er forskjellige og at de tilegner seg språket ulikt, slik

Wong Fillmores (1979) studie viser. Sandvik og Valvatne (2007) snakker også om at det er barnehagepersonalets oppgave og fange opp ulikhetene, og skape et språkmiljø som gir barnet støtte og trygghet i språkutviklingen (Sandvik og Valvatne, 2007).

Informant B trekker frem at det er viktig at de voksne er tilgjengelig for barna. «Sett deg ned på gulvet sammen med barna» og «Vær der barna er» er to uttalelser som kom fram i intervjuet. Informant A understreker at det er viktig at barnet opplever bruk av språket som lystbetont og at tospråklig barn får den hjelpen og støtten de trenger for å gjøre seg forstått. Informant C trekker også frem viktigheten av at barnet skal få muligheten til å gjøre seg forstått, og at det her er viktig med tilstedeværende og støttende voksne. Jeg tolker dette som at pedagogene har forståelse for viktigheten av sin rolle i samspillet. Forskning viser at det følelsesmessige forholdet mellom barn og voksen har en avgjørende rolle i barnets læring i dialogen (Aukrust i Høigård, 2013).

Informant B opplever at mange tror at tospråklige barn er mye seinere i utviklingen, men oppfordrer de ansatte til å se bort fra dette – det blir en hvilepute. Hen forteller at hen kunne tenkt seg og bruke tid på å lære opp ansatte om andrespråktilegnelse for å avklare en del myter om hvordan barn lærer to språk. Hen trekker også frem at det ikke er bare barn med norsk som andrespråk som har dårlig språkutvikling, det kan like gjerne være norske barn med språkfattige hjem, mye skjermtid etc. som har dårligere språkkunnskaper enn tospråklige barn.

## **5.2. DIALOG**

Dialog betyr samtale og er den viktigste språklæringsarenaen i barns oppvekst (Høigård, 2013). Dialogen kan brukes i både formelle og uformelle språklærings situasjoner, men det er kanskje den uformelle dialogen som tar mest plass i barnehagen. I dette delkapittelet skal jeg drøfte funnene jeg har gjort på hvordan barnehagen jobber med dialogen og i hvilke situasjoner.

### **5.2.1. Hverdagssamtaler**

Dialog og samtale er et tema som går igjen i intervjuene med alle tre informanter. Den hverdagslige dialogen – hverdagssamtalen – er jevnlig nevnt. Det er gjennom dialogen barnet tilegner seg språksystemet og får ferdigheter i hvordan man bruker språket (Høigård, 2013). Hverdagssamtalen er en uformell lærings situasjon hvor tospråklige barn møter hverdagslivets språk brukt på en naturlig måte av førstespråksbrukere (Husby & Kibsgaard, 2014).

Informant C trekker frem at på småbarnsavdeling så er hverdagssamtalen kanskje den viktigste språkstimuleringen for barna. Hen beskriver at personalet er veldig bevisst på bruk av språket i alle hverdagssituasjoner og særlig i en-til-en situasjoner. De voksne samtaler med barna under legging, påkledning og i stellesituasjonen. De har bilder hengende i garderoben og på badet så det er alltid noe å snakke om. Barn lærer det språket som snakkes i miljøet de vokser opp i. Derfor er det viktig å bruke språket aktivt i miljøet barna vokser opp i (Sandvik & Valvatne, 2007). Jeg tolker det dithen at informanten har en god kompetanse på den voksnes ansvar som støtte i barns uttrykk. Hen beskriver voksne som fungerer som støttende stillas, som kan knyttes til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen, som består av familie, venner og barnehagen. Å være et støttende stillas handler om å støtte barns uttrykk i deres utviklingsarbeid av sitt språklige byggverk (Høigård, 2013).

Informant A forteller også om bruk av hverdagssamtaler i alle daglige situasjoner. Et bevisst personale initierer til samtale om en sitter i skogen og spikker, utforsker i fjæra, plukker blomster, fyller vannflasker eller legger puslespill. Hen trekker frem benevning og forklaring. «Vi prøver å unngå og si *den* og *det*». Husby og Kibsgaard (2014) sier at benevning av gjenstander og handlinger i her-og-nå-situasjoner gir barnet førsthåndserfaringer, som er viktig for å lære begreper. Det er viktig for utviklingen av ordforrådet, og er særlig viktig for utvikling av andrespråket (Husby & Kibsgaard, 2014). Førstehåndserfaringer og benevning er noe informant B også trekker frem. Hen forklarer at de ofte oppsøker steder fremfor å kun snakke om dem, de har blant annet besøkt brannstasjonen og frisørsalongen i forbindelse med prosjekt. Her tar de bilder og disse erfaringene tar barna med seg hjem og det skaper grunnlag for gode samtaler på hjemmebane. De har og en bevisst holdning ved for eksempel måltid, det heter: «Kan jeg få osten?» ikke: «Kan jeg få den?».

Informant A forteller om hvordan de oppfordrer barna til å prate sammen i mange av barnehagens hverdagsaktiviteter. Barna går alltid to og to sammen på tur, og det byttes på hvem som går med hvem hver gang. Slik får barna mulighet til å utvikle vennskap, tolerere de som er ulike en selv og det oppfordrer til dialog mellom barna. Hen trekker frem at tull og tøys, og fantasi er viktig. Det virker oppmuntrende, særlig for dem som kanskje sliter litt med språket. Hen trekker også frem viktigheten av å støtte barns språkuttrykk i leken. «Det er vår jobb og hjelpe barna inn i leken». Jeg tolker dette til at informanten har god kunnskap om at det kan være problematisk for noen barn å møte et språk eller kommunikasjonsmåte som de ikke kjenner til. Hen viser til en bevissthet på at det er personalets oppgave og fange opp ulikhetene, og skape et språkmiljø som gir barnet støtte og trygghet i språkutviklingen

(Sandvik & Valvatne, 2007).

Informant B og informant C trekker også frem viktigheten av å finne et samtaleemne som interesserer barna, noe de engasjerer seg for. Aukrust (2009) sin forskning viser at det følelsesmessige forholdet mellom barn og voksen har en avgjørende rolle for barns læring i dialogen (Aukrust i Høigård, 2013). Høigård trekker frem at dette handler om å gjøre dialogen til noe lystbetont og positivt for barna. Ut fra informantenes utsagn tolker jeg at de har et bevisst syn på nettopp dette. Alle tre informanter understreker flere ganger i løpet av intervjuet, viktigheten av at dialogen skal være positiv for barnet. Informantene viser et syn på det å være en god voksen i dialog med barn. Det handler om å tolke interessen til barnet og vise engasjement og interesse for det barnet sier. Denne interessen kan uttrykkes gjennom tydelige tilknytningsreplikker og et interessert kroppsspråk (Høigård, 2013). Informant B trekker særlig frem dette med å følge opp og videreføre barnets uttrykk (tilknytningsreplikker) og informant C trekker frem viktigheten av et engasjert og aktivt kroppsspråk, særlig hos de yngste. Informant A trekker frem viktigheten av anerkjennelse, noe som er særlig viktig for tospråklige barn (Høigård, 2013). Tydelige tursignaler inviterer barnet til deltakelse i dialogen og et interessert kroppsspråk anerkjenner og inspirerer barnet til å fortsette dialogen (Høigård, 2013). Gode spørsmål er også viktig i dialog med barn og man bør bruke mest mulig åpne spørsmål og unngå ja-nei-spørsmål. Slike spørsmål inviterer ikke barn til å uttrykke seg, si sin mening, forklare eller fortelle (Gjems, 2011).

### **5.2.2. Dialog i formelle læringssituasjoner**

Formell språklæring skjer i strukturerte og tilrettelagte situasjoner. I barnehagen er samlingsstunden et eksempel på en formell læringssituasjon (Husby & Kibsgaard, 2014). Musiske aktiviteter, samtale, bruk av leker og tekster kan være gode verktøy for å øke tospråklige barns forståelse og ordforråd.

Bruken av dagtavle er et eksempel som alle informantene trekker frem. «Dagtavla skaper mye språk» forteller informant A. Den brukes til å snakke om været, dagen i dag (hva skal vi gjøre i dag), dato, måned og årstall, ulike årstider. De ulike begrepene tilknyttet været, gjøremål, årstider osv. er konkretisert med bilder som henges på tavla. Informant C trekker også frem at dagtavla gjør dagen forutsigbar og forståelig for barna ved hjelp av bilder, noe som særlig er viktig for de tospråklige barna. Bruk av konkrete og bilder kan være gode hjelpemidler hvis en ikke har mulighet til å gi barnet førstehåndserfaringer med begrepene (Høigård, 2013). Konkreter og bilder trekkes også frem av både informant B og informant C som hjelpemidler i samlingsstund. Informant B forteller at de ofte bruker konkrete og sangkort i samlingsstund

som en forsterkning på det som snakkes om. Informant C skildrer et rikt mangfold av konkreter som hele tiden er tilgjengelig for barna. Hen trekker frem bruken av konkreter som ekstra viktig i arbeid med tospråklige barn. Dette viser at informanten har en god forståelse for konkreter og førstehåndserfaringer som viktige hjelpemidler i utviklingen av ordforråd (Høigård, 2013).

Informant A forteller at på deres avdeling (storbarn) brukes konkretene mye til mer organisert lek, som for eksempel Kims lek. Leken går ut på at ulike gjenstander legges frem og barna får i oppgave å memorere gjenstandene før de skjules med et teppe. Deretter fjernes en eller flere gjenstander før teppet løftes av og barna skal finne ut hvilke(n) gjenstand(er) som er tatt vekk. Informanten trekker frem at dette er en god og lystbetont måte å jobbe med begrepsutvikling og ordforråd. «Vi leker oss gjennom hverdagen». Hen understreker også at det er viktig å prøve seg frem, alle liker ikke det samme. De velger derfor ofte å dele barnegruppa i mindre grupper, hvor barna får velge hva de skal gjøre. Dette viser til et bevisst forhold til rammeplanens krav til barns medvirkning i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) samtidig som en vilje til å gjøre bruk av språk motiverende og lystbetont (Høigård, 2013).

### **5.3. ARBEID MED TEKSTER**

Bøker og tekster er en kilde til fortellinger og disse brukes ofte i formelle språklærings situasjoner i barnehagen. Når barn leser bøker sammen med en voksen eksponeres de for fortellinger som er mer komplekse enn hva barnet kunne produsert selv, og dette bidrar til utviklingen av barnets evne til å produsere og fortelle (Grøver, 2018).

Bøker blir nevnt mye av alle informantene. Høytlesing og arbeid med bøker er tydelig en satsning for barnehagen. Informant A beskriver at de tilfører nye bøker hele året, og ofte er på tur til biblioteket. Dette viser til en forståelse for at høytlesning eksponerer barnet for ord, begreper og temaer som det ikke møter i dagliglivet. Å bli lest for bidrar til utviklingen av barnets vokabular (Grøver, 2018). Informant A beskriver biblioteket som en gullgruve og poengterer at det bidrar til sosial utjevning. «En trenger ikke alltid å kjøpe». Informant B og informant C trekker frem at de har bildebøker der foreldrene til tospråklige barn har oversatt ordene til barnets morsmål. De har også noen enkle sanger, som Fader Jakob, som alle har lært seg på polsk og svensk. Jeg tolker dette til at informantene har et bevisst forhold til hvordan språket og fortellinger fra hjemlandet er knyttet til identitet (Husby & Kibsgaard, 2014).



Informant A forteller at de ofte engasjerer barna i samtaler om bøkene før de leser dem. Gjennom disse samtalene får barna mulighet til å undre og fantasere om hva boka handler om. Dette er det Alfheim og Fodstad kaller *førlesing*. Det skaper spenning, interesse og engasjement for boka en velger. Det kan også gi barnet en førforståelse av hva boka handler om (Alfheim & Fodstad, 2014). Informant B trekker frem å la barna få muligheten til å tolke handlingen og bildene underveis i lesingen. «Ikke bare les det som står der, tør å stoppe opp og la barna reflektere». Dette er det Alfheim og Fodstad omtaler som *lestopp*. De understreker at det er den voksnes ansvar å ta barnets initiativ (Alfheim & Fodstad, 2014). Jeg tolker det slik at informanten har god erfaring med dette og en forståelse av fordelene med å undre og reflektere sammen med barna. Grøver (2018) skriver også om *dialogisk lesing* hvor en oppmuntrer barna til samtale i arbeid med bøker. Hun viser til nyere studier hvor det er dokumentert at barn profiterer på lesing som inviterer dem til å ta aktiv del i fortellingen (Cohrssen, Niklas & Tayler, 2016; DeTemple & Snow, 2003; Hargrave & Senechal, 2000, Kang, Kim & Pan, 2009; Reese, Leyva, Sparks & Gronlick, 2010; Grøver 2018). Alle informantene trekker frem fordelene med å gi barna felles opplevelser, blant annet gjennom fortellinger og bøker. De peker på at dette er viktig for gode relasjoner og at det bidrar til dialog og samspill mellom barna. Dette kan kobles til Alfheim og Fodstads begrep *etterleking* som handler om hvordan barn bearbeider innholdet i boka gjennom leken (Alfheim & Fodstad, 2014).

Informant A forteller at barna hele tiden har tilgang på bøker og tekster. De tar med bøker på tur, og bruker oppslagsverk for å fastsette blomsterarter, insekter osv. fremfor å søke på telefonen. Hen forteller også at de har laminert bøker og tekster som henger opp i barnehagens uteområde, slik at barna alltid har tilgang på tekster. Informant C forteller at de, sammen med barna, har laget eventyrkofferter med konkrete tilknyttet ulike eventyr og fortellinger. Disse koffertene er tilgjengelig for barna hele tiden, i tillegg til bøker. Koffertene brukes flittig til å fortelle eventyr sammen med barna, og konkretene hjelper barnas begrepsutvikling og ordforråd (Høigård, 2013).

#### **5.4. ROMMET SOM DEN TREDJE PEDAGOG**

Rommet som den tredje pedagog er en filosofi som stammer fra Reggio Emilia. Rommet blir gitt en vesentlig betydning for den pedagogiske virksomheten og benevnes som den tredje pedagog. En drøfting av rommets betydning for den pedagogiske virksomheten, kan gi nye muligheter for pedagogiske prosesser som allerede er til stede (Kolle, Larsen & Ulla, 2010).

Informant B forteller om hvordan de har et prosjektbasert pedagogisk arbeid hvor de gjør om rommet i samspill med pågående prosjekter. «Rommet er alltid en del av planene». Hen trekker frem at de legger opp til gode førstehåndserfaringer, aktiviteter, spill og mat som passer til det pågående prosjektet. Tidligere har de hatt bamsesykehus, bilrom, bakeri og frisør for å nevne noen. Hen beskriver at det kan være utfordrende å møblere rommet på avdelingen på grunn av rommets utforming. Avdelingen har rom i øverste etasje i et gammelt bolighus, gjort om til barnehage, og har relativt lavt skråtak. Hen opplever også utfordringer med at de ansatte på avdelingen ikke ser verdien av å bruke tid på utforming av rommet, de ønsker ikke å bruke planleggingstid på «praktiske» ting. Informanten ønsker å bruke mer tid på rommet og opplever at det fører til konflikt i personalgruppa. Hen understreker imidlertid at barna opplever arbeidet som veldig positivt. De liker godt å få være med og møblere om, det gir dem et eierforhold til rommet. Dette fører igjen til at de holder bedre orden. Jeg tolker det dithen at informanten har gode kunnskaper om arbeid med rommet som den tredje pedagog. Hen viser kunnskap om hvordan barn og pedagoger blir posisjonert av rommet og om hvordan rommet regulerer hva barn kan gjøre og hva de ikke kan gjøre (Nordin-Hultman, 2004). Hen viser også en tydelig interesse for slikt arbeid og en vilje til å jobbe videre med personalet for å styrke deres kompetanse og syn på filosofien.

## 5.5. FORELDRESAMARBEID

Å samarbeide tett med foreldre er viktig. Et godt samarbeid med foreldre ivaretar helheten i barns liv og barns trivsel, utvikling og læring er i stor grad knyttet til samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet. Å skape tillit hos foreldrene er fundamentalt for et godt foreldresamarbeid (Glaser, 2018).

Alle tre informanter trekker frem foreldresamarbeidet som viktig. Informant A sier blant annet: «Foreldresamarbeidet er så viktig! Det går utover barnet.». Informantene viser også en bevissthet på hvor viktig det er at foreldrene har tillit til barnehagen, kanskje spesielt når det kommer til tospråklige foreldre. Informant C trekker frem viktigheten av å ha et innblikk i hvordan foreldrene kommuniserer med barnet. Hen sier at det er viktig at barnehagen kan tilpasse seg det barnet er vant til for å trygge barnet best mulig, og dette klarer de ikke hvis de ikke vet hvordan foreldrene kommuniserer med barnet. Jeg tolker det dithen at informanten har god kunnskap om tilknytningsteori, og hvordan denne beskriver barnets behov til trygghet og nærhet som fundamental (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978, Shaver & Mikulincer, 2002, i Glaser, 2018). Informant B trekker også frem at gode relasjoner med foreldre er viktig.

Det er ikke nødvendigvis språket som gjør at det oppstår misforståelser, det kan like gjerne være på grunn av kjemi eller at en ikke har uttrykt seg så tydelig som en tror.

Både informant A og informant B trekker frem viktigheten av å styrke morsmålet.

«Morsmålet må styrkes før barna kan lære norsk» (Informant A). Dette viser kunnskap om at et godt utviklet morsmål er viktigere for en god andrespråksutvikling og at barnehagen bør oppfordre foreldre til å snakke morsmål med barna hjemme. Dette er viktig og betydningsfullt for barnets språkutvikling (Glaser, 2018). Informant A forteller også om hvordan det ofte er en aha-opplevelse for foreldrene at de får «lov» til å snakke sitt eget morsmål med barna. Mange tospråklige foreldre tror at det norske samfunnet forventer at de skal snakke norsk i Norge. Jeg tolker informantens holdninger til et *ressursorientert* syn på foreldrene (Bergersen, 2017; Glaser, 2018). Glaser (2018) skriver at det er viktig at barnehagen bekrefter for foreldrene deres betydning for barnets utvikling og støtter familien i å bevare sin flerspråklighet. Min tolkning er at informantene er bevisste på dette og ser på det som viktig. Informant B trekker også frem at hen har erfaring fra PPT med en rektor som mente at foreldrene måtte snakke norsk med barna rundt middagsbordet hjemme. Informanten opplever dette som problematisk fordi tospråklige foreldre ofte har mye grammatiske feil i andrespråket sitt. Dette står i samspill med Husby og Kibsgaard (2014) som skriver at foreldrene ofte ikke er gode nok språklige forbilder for barna, da de selv har begrensede norskkunnskaper (Husby & Kibsgaard, 2014).

## 6. AVSLUTNING

Som nevnt innledningsvis viser statistikk at flere og flere barn i norske barnehager er tospråklige. Rammeplanen sier at barnehagen skal fremme språklig mangfold og en helhetlig språkutvikling. Den skal også støtte tospråklige barns morsmål og alle barn skal oppleve glede ved bruk av språket i et variert språkmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom denne prosessen har jeg sett på hvordan en norsk barnehage arbeider med sitt språkmiljø for å støtte barn med norsk som andrespråk. Jeg har sett på hvilket syn barnehagepersonalet har på tospråklige barn og hvordan det tilrettelegges for disse i barnehagens språkmiljø. Jeg ser på dette som veldig relevant for min fremtidige yrkeskarriere i den norske barnehagen.

Jeg har, som nevnt, måtte gjøre store endringer underveis i prosjektet mitt på grunn av situasjonen rundt Covid-19, men føler likevel at jeg har fått svar på mye av det jeg lurte på innledningsvis i prosjektet.

Funnene mine viser at bevissthet på språk hos personalet er viktig for å kunne opparbeide et godt språkmiljø. Den menneskelige faktoren, personalets holdninger, er den viktigste delen av et miljø (Høigård, 2013). Funnene viser at denne bevisstheten fører til at språket blir brukt i alle hverdagens situasjoner. Et aktivt språkmiljø er viktig fordi barnet lærer det språket som snakkes i miljøet det vokser opp i (Sandvik & Valvatne, 2007). Dette henger også tett sammen med Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen som består av familie, venner og barnehagen. Funnene viser også at hyppig bruk av tekster bidrar til at barna blir eksponert for ord og tema de kanskje ikke møter i dagliglivet. Dette bidrar til utvikling av vokabularet (Grøver, 2018). Informantene forteller om et miljø der bøker og tekster er en stor del av dagliglivet, om det er i barnehagen eller på tur. Til slutt vil jeg trekke frem informantenes syn på hvor viktig barnets morsmål er for barnets utvikling av andrespråket (Glaser, 2018). Informantene skildrer et samarbeid med foreldre der det er stort fokus på at familien bør lære barna sitt eget morsmål og bruke dette aktivt på hjemmebane. Det er mange foreldre som får en aha-opplevelse på at dette er lov, noe som kan komme av at norske myndigheter i mange år har fokusert på viktigheten av at disse barna skal lære norsk (Husby & Kibsgaard, 2014). Informant-barnehagen ser på foreldrene som en *ressurs* for barnas språkutvikling og er bevisst på å vise dette til foreldrene (Bergersen, 2017; Glaser, 2018).

Dette prosjektet har gitt meg innsikt i forskningsprosesser og hvordan en kan løse uforutsette problemer underveis. Jeg har blitt mange erfaringer rikere og går inn i min yrkeskarriere med et mye mer bevisst blikk på viktigheten av språkmiljøet i barnehagen. Jeg føler at jeg har klart å svare på min problemstilling: *Hvordan tilrettelegger en norsk barnehage språkmiljøet for barn med norsk som andrespråk?* og har fått mange erfaringer og inspirasjon til hvordan jeg selv vil løse dette som pedagogisk leder i en barnehage. Det har vært en verdifull prosess, selv om den til tider har vært tøff med tanke på litt ekstraordinære forhold. Jeg er likevel stolt av hva jeg har fått til med prosjektet og fornøyd med hvordan jeg har løst oppgaven. Tospråklige barn er en stor del av den norske barnehagehverdagen i 2020 og vil nok være det enda mer i årene fremover.

«Et godt språkmiljø er et miljø der hvert enkelt barn - uansett alder - blir sett, møtt, hørt og forstått!» (Høigård, 2013, s.238).

## 7. LITTERATURLISTE

Alfheim, I., og Fodstad, C. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bergsland, M. D. og Jæger, H. (red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Folkehelseinstituttet. (2020). Koronavirus – fakta, råd og tiltak. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/> (07.05.20, 23.09)

Forvaltningsloven. (1970). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10> (07.05.20, 23.00)

Gjems, L. (2011). *Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena*. I: Gjems, L. og Løkken, G. (red). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s.43-65). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Oslo: Abstrakt forlag.

Kibsgaard, S. og Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kolle, T., Larsen, A.S. og Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon. –inspirasjon til bevegelige praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Nilstun, C. (2018). Informant. I *Store norske leksikon*. Hentet 03. mai 2020 fra <https://snl.no/informant>

Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling av personopplysninger m.v. av 14.april 2000 nr.31. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38> (06.05.20, 18.41)

Sandvik, M. og Valvatne, H. (2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling frem til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Simonsen, H.G., Kjøll, G. & Faarlund, J.T. (2019). Språk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/spr%C3%A5k> (17.05.20, 14.20).

Simonsen, H.G. (2018). Bilingvisme. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/bilingvisme> (17.05.20, 14.42).

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjernshaugen, A. (2020). Miljø. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/milj%C3%B8> (17.05.20, 14.33).

Tranøy, K.E. (2012). Empirisk. I *Store norske leksikon*. Hentet 30. april 2018 fra <https://snl.no/empirisk>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barnehagespeilet*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir\\_barnehagespeilet\\_2016.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf) (16.04.20, 11.10)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fakta om barnehager*. Hentet fra: [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barnehager\\_2019/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barnehager_2019/) (16.04.20, 11.12)

## 8. VEDLEGG

Vedlegg A

## Samtykkeskjema



# DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Hei!

Vi har vært i kontakt og snakket om din deltakelse i min bacheloroppgave om norsk som andrespråk. Jeg setter stor pris på at du er villig til å bidra til oppgaven min og gleder meg til å høre dine tanker og erfaringer om temaet. Målet med bacheloroppgaven er å se hvilke forskjeller og likheter som finnes i tilretteleggelse av språkmiljøet for flerspråklige barn på henholdsvis småbarn -og storbarnavdelinger. Mine veiledere i prosjektet er Marianne Schram og Gjertrud Stordal ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Problemstillingen er: ”Hvilke likheter og forskjeller finnes i tilretteleggelse av språkmiljø for barn med norsk som andrespråk på en storbarnsavdeling og en småbarnsavdeling?». Denne vil bearbeides i tråd med datamaterialet som samles inn og den vil kunne justeres litt underveis.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke deles noen personopplysninger om deg eller barnehagen i oppgaven eller prosessen. Dette samtykket skal derfor ikke underskrives da dette regnes som personopplysninger, men jeg ønsker at du leser gjennom og gir muntlig samtykke når vi skal gjennomføre intervju.

Mvh,  
Siri Winje Eidsmo

*Vedlegg B*

## INTERVJUGUIDE

## PRAKTISK/INNLEDENDE

1. Hvilken utdanning har du?
  - 1.1. Når fullførte du denne utdanningen?
  - 1.2. Kan du fortelle litt om avdelingen du jobber på?
  - 1.3. Har barnehagen noen spesielle fokusområder/visjoner?
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
  - 2.1. Har du erfaring med andre stillinger enn ped.leder?
  - 2.2. Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
3. Hvilke erfaringer har du med tospråklige barn fra evt. tidligere arbeidsforhold?
4. Har du noen kurs e.l. som kan relatere til dette temaet?

## SPRÅKMILJØ

1. Hvordan vil du beskrive språkmiljøet på avdelingen?
  - 1.1. Hvor bevisste er de ansatte på bruk av språket?
  - 1.2. Hvor aktivt jobber dere med å utvikle språkmiljøet på avdelingen?
2. I hvilke situasjoner brukes språket mest aktivt sammen med barna?
  - 2.1. Kan du beskrive en slik situasjon for meg?
  - 2.2. Hvordan fremmer disse situasjonene barnets språkutvikling?
3. Kan du beskrive rommet på avdelingen?
  - 3.1. Har dere noen språklige hjelpemidler? I så fall hvilke?  
Eksempel: språkkasse, spill, bilder med ord, bøker.
  - 3.2. Hvordan er bøker og hjelpemidler lagt fram på avdelingen?
4. Hva tenker du er et godt språkmiljø?  
At barn får hjelp til å bli forstått? Gjør seg forstått? Blir inkludert i lek?
  - 4.1. Hvordan ville du jobbet for å oppnå dette på din avdeling?
  - 4.2. Hva tenker du er viktige faktorer for å oppnå et godt språkmiljø på avdelingen?

## TOSPRÅKLIGE BARN

1. Hvordan er prosessen når et tospråklig barn starter i barnehagen?
  - 1.1. Hvordan samhandler dere med foreldre?  
Oppstartsamtale? Tolk? Fokus på morsmål?
  - 1.2. Hvordan forberedes de andre barna på avdeling?  
Lærer de noen ord på barnets morsmål? Blir de oppfordret til å inkludere?
  - 1.3. Hvordan forberedes ansatte?  
Hvilken kompetanse har ansatte? Språkløyper.no, ressursider hos NAFO.
  - 1.4. Hvilken informasjon får de øvrige foreldrene i barnegruppa?



- 1.5.Hva gjør dere hvis det kommer et barn til barnehagen som ikke snakker norsk/begrenset norsk?  
Tolk? Flerspråklig assistent? Andre barn med samme morsmål?
- 1.6.Hvordan jobber dere for å hjelpe barnet å utvikle sine norskkunnskaper?  
Benevning, hverdagssamtaler, lese bøker, begrepstrening, støtte barn i lek, språkgrupper?
- 1.7.Hvordan jobber dere for å gjøre barnets barnehagehverdag forståelig og overkommelig?
2. Hvordan jobber dere med tospråklige barn i hverdagen?
  - 2.1.Har de noen spesielle tilpasninger?
  - 2.2. Bruker dere barnets morsmål?
  - 2.3.Hvordan er samarbeidet med barnets foreldre?

Er det noe du vil tilføye?