

Et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn

En kvalitativ studie av to barnehagers språkmiljø

Vilde Trampe-Kindt

[kandidatnummer: 727]

Bacheloroppgave

[BHBAC3970]

Trondheim, april 2021

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

Forord

Denne bacheloroppgaven er en avslutning av den treårige barnehagelærerutdannelsen på Dronning Mauds Minne Høgskole. I arbeidet har jeg fordypet meg i et selvvalgt tema som jeg interesserer meg for. Dette har gitt motivasjon underveis, selv om det også har vært et utfordrende arbeid. I forbindelse med bacheloroppgaven har jeg tilegnet meg nyttig kompetanse for videre arbeid i barnehagen.

Først og fremst vil jeg takke de pedagogiske lederne som har deltatt i dette bachelorprosjektet. Det har vært helt avgjørende at dere har delt deres tanker og erfaringer om de eldste flerspråklige barna med meg. Samtidig vil jeg takke studentassistenter for nyttig veiledning underveis. Videre vil jeg takke mamma og broren min for god støtte gjennom hele prosessen og grundig korrekturlesing. Til slutt ønsker jeg å takke alle medstudenter som har bidratt med gode tankeprosesser.

Tusen takk!

Vilde Trampe-Kindt.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	4
1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	4
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR.....	5
2.0 TEORI	5
2.1 BEGREPSAVKLARING	5
2.2 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	6
2.2.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet	6
2.2.2 Andrespråksutvikling	7
2.2.3 Morsmålets betydning.....	7
2.2.4 Fire sentrale språklæringsarenaer i barnehagen	8
2.2.5 Foreldresamarbeid med flerkulturelle familier	10
2.2.6 Barnehagen som lærende organisasjon	10
3.0 METODE	11
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	11
3.2 PLANLEGGING AV DATAINNSAMLING OG ADGANG TIL FELTEN.....	11
3.3 UTVALG AV INFORMANTER.....	12
3.4 BESKRIVELSE AV GJENNOMFØRING	12
3.5 METODEKRITIKK	13
3.5.1 Validitet.....	13
3.5.2 Reliabilitet.....	13
3.6 ANALYSEARBEID	14
3.7 FORSKNINGSETIKK.....	15
4.0 EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING AV FUNNENE	15
4.1 SPRÅKMILJØ	16
4.2 SYNLIGGJØRING AV SPRÅKLIG OG KULTURELT MANGFOLD	20
4.3 PERSONALET'S ROLLE I ET INKLUDERENDE SPRÅKMILJØ	23
4.4 FORELDRESAMARBEID.....	27
5.0 AVSLUTNING.....	29
6.0 LITTERATURLISTE	31
7.0 VEDLEGG	34
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	34
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	36

1.0 Innledning

Det norske samfunnet er i stadig forandring. Som en konsekvens av dette opplever også barnehagesektoren store endringer. Rammeplanen sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon som samarbeider, reflekterer og utvikler seg sammen slik at de er rustet for å møte nye utfordringer og krav (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Egne erfaringer tyder på at det er store forskjeller på antall flerspråklige barn i landets barnehager. Til tross for dette viser statistikk at andelen flerspråklige barn i norske barnehager fortsetter å øke (Bjørkli, 2018). Dette er i seg selv en god begrunnelse for hvorfor barnehagene må tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø hvor alle barns språkutvikling stimuleres og utfordres, også de som har et annet morsmål enn norsk. I tillegg har tidlig innsats fra barnehagens side stor betydning for barnets andrespråkutvikling, både i et her-og nå-perspektiv og for videre skolegang (Fodstad, 2018, s. 58). Et barn med godt språklig grunnlag fra barnehagen vil fortsette å styrke sin språklige kompetanse videre i skoleløpet. Rammeplanen stiller krav om at alle barn skal få møte et varierende språkmiljø i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor må barnehager tilrettelegge for både formelle og uformelle språklærings situasjoner hvor alle barn blir inkludert, uavhengig av dets bakgrunn.

1.1 Valg av tema og problemstilling

Barns språktilegnelse er noe jeg har vært interessert i over lang tid. Da jeg i 2017 og 2018 jobbet som pedagogisk medarbeider i en barnehage, fikk jeg mange erfaringer med mangfold. Barnehagen var blant annet preget av språklig, kulturelt og religiøst mangfold. Opp mot interessen om språk syntes jeg dette var spennende å arbeide med, og fikk etterhvert mulighet til å delta i gruppeveiledning om språklig mangfold i regi av OsloMet – storbyuniversitetet ved Ingvild Kristin Alfheim. I veiledningene ble det for eksempel arbeidet med tilrettelegging for flerspråklige barns språkutvikling og synliggjøring av ulike språk og kulturer. På denne tiden var mitt hovedfokus på de yngste barna da jeg jobbet på en småbarnsavdeling. Med denne bakgrunnen ønsker jeg å fordype meg videre i dette arbeidet, men denne gangen vil jeg hovedsakelig fokusere på de eldste flerspråklige barna. Min problemstilling er derfor som følger: «På hvilke måter mener to pedagogiske ledere at de kan tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn i alderen 3-6 år?»

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av totalt fem kapitler, med tilhørende delkapitler. Innledningsvis ønsker jeg å ramme inn prosjektet med begrepsavklaring og teoretiske perspektiver som er relevante for å svare på prosjektets problemstilling. I det tredje kapittelet vil jeg redegjøre for og begrunne de metodiske valgene som har blitt tatt underveis i prosessen. Deretter ser jeg på empiriske funn og drøfter dem i lys av teori fra kapittel to. Funnene har blitt analysert og delt opp i fire kategorier. Avslutningsvis rundes oppgaven av med en oppsummerende avslutning, hvor prosjektets problemstilling besvares.

2.0 Teori

I det første delkapittelet defineres begreper som er gjennomgående i bacheloroppgaven. Dette gjøres for å avklare hva som ligger i begrepene. På denne måten blir også begrepene avgrenset. I delkapittel 2.2 har jeg valgt ut de temaene og teoriene som er relevante for de empiriske funnene, og som gjør det mulig å svare på problemstillingen i dette bachelorprosjektet.

2.1 Begrepsavklaring

Det er flere faktorer som er sentrale for å skape et *inkluderende språkmiljø* i barnehagen. De fysiske omgivelsene, den sosiale organiseringen og menneskene i barnehagen er faktorer som virker sammen (Høigård, 2013, s. 237). Den menneskelige faktoren handler blant annet om personalets kunnskaper, erfaringer, ferdigheter og holdninger. Nettopp dette er helt avgjørende i tilretteleggingen av et godt språkmiljø (Høigård, 2013, s. 237). På lik linje påvirker også de fysiske omgivelsene og den sosiale organiseringen språkmiljøet i barnehagen. Inspirerende rom som tilrettelegger for utforskning bidrar til god språklig samhandling mellom barn og voksne, og størrelsen på barnegruppen og personalbemanning kan påvirke kvaliteten på språkmiljøet (Høigård, 2013, s. 239). Et inkluderende og mangfoldig språkmiljø handler om at personalet tilrettelegger for at barn skal få mulighet til språklig deltakelse og kommunikasjon i barnehagehverdagen. Det er viktig å påpeke at dette gjelder alle barn, også de som er flerspråklige, har spesifikke språkvansker eller andre spesielle behov. For å avgrense bachelorprosjektet skal jeg videre i denne oppgaven fokusere på de flerspråklige barna.

Begrepet *flerspråklige barn* brukes i denne oppgaven om de barna som vokser opp med og lærer to eller flere ulike språk (Høigård, 2013, s. 195). Mange barn i norske barnehager vokser opp som flerspråklige i dag, og noen har også et annet morsmål enn norsk. Et barns *morsmål* er som regel det språket som barnet bruker mest og føler en tilhørighet til (Høigård, 2013, s. 200). Morsmålet brukes ofte i hjemmet. Likevel kan barn ha flere morsmål. På den andre siden benyttes begrepet *andrespråk* om det språket som barnet lærer og får erfaringer med i oppveksten, for eksempel i barnehagen, men som ikke er barnets morsmål (Høigård, 2013, s. 200).

Til slutt ønsker jeg å tydeliggjøre bruken av begrepene personale og ansatte. Begge begrepene brukes om alle som jobber i barnehagen, for eksempel pedagogiske ledere, medarbeidere uten pedagogisk utdanning og barne- og ungdomsarbeidere. Bruk av ordet voksen om de som jobber i barnehagen unngås i denne bacheloroppgaven. Dette er et godt gjennomtenkt valg jeg har tatt, da betegnelsen voksen kan henviser til hvem som helst, for eksempel foreldre eller mennesker som leverer varer til barnehagene (Viste, 2016).

2.2 Teoretiske perspektiver

2.2.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

Rammeplan for barnehagen er bygd på et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette kommer for eksempel til syne når det skrives om barns medvirkning, at personalet må ta utgangspunkt i barnas interesser når de tilrettelegger for læringsprosesser og at personalet må veksle mellom bruk av tilrettelagte og spontane læringssituasjoner. Derfor er det også viktig at språkstimulering i barnehagen er tuftet på det sosiokulturelle synet. Lev Vygotsky og Jerome Bruner er to teoretikere som er svært sentrale innen dette synet. Vygotsky hevder at læring foregår både individuelt og i sosialt samspill med andre (Semundseth, 2018, s. 20). Barna må få høre språket i bruk, men de må også få bruke språket sitt selvstendig og aktivt. Vygotsky er også kjent for teorien om den nærmeste utviklingssonen, som beskriver området mellom hva barnet mestrer selvstendig og hva barnet trenger veiledning til fra en annen kompetent person (Glaser, 2018b, s. 33). Den andre kompetente kan for eksempel være en ansatt i barnehagen. Denne teorien henger tett sammen med Bruners støttende stillas. Det støttende stillaset beskriver hvordan personalet må støtte barna slik at de mestrer en aktivitet som det ikke ville fått til uten denne støtten, og at støtten gradvis forsvinner etterhvert som barnet mestrer

aktiviteten (Askland & Sataøen, 2013). Begge teoriene synliggjør med andre ord personalets rolle i barnas læringsprosesser.

2.2.2 Andrespråksutvikling

Å utvikle et barnespråk som er aldersadekvat vil ta tid for de flerspråklige barna. Hvor godt barnets morsmål er utviklet vil også ha betydning i andrespråksutviklingen. Jim Cummins bygger videre på det sosiokulturelle læringssynet og forklarer sammenhengen mellom barnets ferdigheter på morsmålet og andrespråksutviklingen med isfjellmetaforen (Fodstad, 2018, s. 58). Over havoverflaten består isfjellet av to topper, som viser til den synlige delen av et barns språk. Den ene fjelltoppen representerer barnets morsmål, mens den andre toppen viser til barnets andrespråk. Under havoverflaten henger derimot de to fjelltoppene sammen. Dette viser til likhetene ved språk, for eksempel begrepsforståelsen og tanker (Fodstad, 2018, s. 58).

En annen relevant teori innen barns andrespråksutvikling er den såkalte Matteus-effekten. Matteus-effekten viser til at de barna som har et godt språklig grunnlag fra barnehagen vil fortsette å styrke den gode språklige utviklingen gjennom skoleløpet, mens de barna som derimot har et svakt språklig grunnlag fra barnehagen vil oppleve at de vil bli hengende enda lenger etter sine jevnaldrende i løpet av skoleløpet (Fodstad, 2018, s. 57). Det er derfor viktig at barnehager tilrettelegger for god, aldersadekvat språkutvikling for alle barn.

2.2.3 Morsmåletets betydning

Et morsmål har en verdi i seg selv. Barnets morsmål henger tett sammen med dets identitet. Dette viser Sonja Kibsgaard da hun i sin forskning så at flerspråklige barn er bevisste på at de er knyttet til to eller flere kulturer, og at de derfor ofte kan ha behov for å fortelle om dette (Kibsgaard, 1995). Det er viktig at barnehagen verdsetter og anerkjenner et barns morsmål, for eksempel ved å synliggjøre det språklige og kulturelle mangfoldet. Dette vil bidra til barns utvikling av en positiv identitet.

Valvatne og Sandvik har tre begrunnelser for hvorfor morsmålet er så viktig, og hvorfor barnehagen må støtte opp under barns morsmål. For det første har morsmålet svært stor betydning for kommunikasjon innad i familien (Valvatne & Sandvik, 2007). Noen foreldre og besteforeldre snakker ikke majoritetsspråket i landet de bor i. Da vil det være avgjørende for barnet at det kan kommunisere på familiens morsmål. For det andre har et barns morsmål

betydning for barnets helhetlige utvikling, slik som for eksempel den sosiale utviklingen (Valvatne & Sandvik, 2007). I lek kreves gode kommunikasjonsferdigheter, og dersom barn ikke får delta i lek kan det få store konsekvenser for barnets sosiale utvikling. Til slutt sier de at et barns morsmål vil støtte opp under barnets tilegnelse av et andrespråk (Valvatne & Sandvik, 2007). Til tross for at barnet skal lære seg et helt nytt språk, må det ikke lære alt på nytt. Dette viser Cummins isfjellmetafor til.

2.2.4 Fire sentrale språklæringsarenaer i barnehagen

Det er mange gode arenaer for språklæring i barnehagen. Med bakgrunn i empirien fra bachelorprosjektet, ønsker jeg å fokusere på samtaler, lesing, lek og bruk av musikk og sang i dette delkapitlet.

Først og fremst kan samtaler være en svært god læringsarena for barn. I gode samtaler utvikler barn sin begrepsforståelse, det vil si den semantiske kompetansen (Høigård, 2013, s. 234). Med andre ord handler semantikk om innholdet og betydningen av et ord eller en setning. Det er ikke alltid at barn forstår semantikken i ordene eller setningene de lærer, da det kan ta tid å utvikle semantisk bevissthet (Gjervan, 2006, s. 37). Likevel klarer mange barn å ta i mot beskjeder til tross for at de ikke har utviklet den semantiske bevisstheten. I barnehagen brukes mye kroppsspråk, peking, gester og mimikk. Barn kjenner også igjen formen i et ord. Slik kan for eksempel barn følge beskjeder til tross for at de ikke forstår den semantiske betydningen av ordet.

Alle samtaler er derimot ikke gode. En god samtale kjennetegnes ved gjensidighet, at alle partene er engasjerte og tar initiativ. Partene må også lytte aktivt til hverandre. Hverdagssamtaler er en samtaleform som forekommer svært ofte i barnehagen, da de tar for seg alle spontane og ikke-planlagte samtaler i barnehagehverdagen. Disse samtalene kan for eksempel oppstå ved måltidet, i lek eller i påkledningssituasjoner. Nettopp fordi hverdagssamtalene oppstår så ofte, er de en veldig viktig læringsarena for barn (Gjems, 2011, s. 43). Personalet må bygge videre på barnas interesser når de skal skape gode samtaler med barna. Spørsmålstypen fra de ansatte vil også påvirke hvor god samtalen blir. Det er de åpne spørsmålene som inviterer barna inn i en samtale og gir dem mulighet til å bruke språket sitt aktivt. Wells og Arauz viser i sin forskning til viktigheten av at barnehagepersonalet inviterer barna inn i samtaler slik at de får brukt språket sitt aktivt, og at det er de ansattes spørsmål som i høyest grad inviterer barna til dette (Wells & Arauz, 2006).

Gode barnehager for barn i Norge, GoBan, er en nyere undersøkelse av kvaliteten i norske barnehager (Alvestad et al., 2019). Prosjektet tar opp mange temaer fra barnehagen, og i etterkant har det blitt konkludert med temaer som barnehagene generelt er sterke på og temaer som er utfordrende for mange barnehager. Det kom blant annet frem at å tilrettelegge for gode språkmiljøer og å stille åpne spørsmål var utfordrende for mange (Alvestad et al., 2019). I tillegg er det et forbedringspotensial i å synliggjøre for språklig og kulturelt mangfold.

Videre er lesing av bøker sammen med barn en velkjent språklærings situasjon i norske barnehager. Ifølge Gjems bør alle barn bli lest for minst én gang om dagen, og gjerne enda oftere, da lesing er en verdifull arena for språkstimulering (Gjems, 2017, s. 61). I bøker møter barn et rikere språk enn sitt eget (Høigård et al., 2009, s. 35). Sammen med bildene i en bok, kan det komplekse verbale språket bidra til å styrke barnas begrepsforståelse og ordforråd. Bildebøker bidrar også til språklig utvikling gjennom samtaler (Fodstad & Munch, 2018, s. 41). Når man leser sammen med barn, vil det ofte forekomme naturlige lesestopp. Samtalene som da oppstår er svært verdifulle i språklig sammenheng (Fodstad & Munch, 2018, s. 41). Da er det viktig at de ansatte i barnehagen bygger videre på samtalene og stiller åpne spørsmål på lik linje som i hverdagssamtaler. En slik måte å lese bøker på, hvor den ansatte er anerkjennende ovenfor barnets innspill og fokuserer på å skape gode samtaler omkring boken, kalles for dialogisk høytlesing (Høigård, 2013, s. 79). Barn er også glade i repetisjoner. Derfor bør barnehagen tilrettelegge for at de samme bøkene leses flere ganger (Fodstad & Munch, 2018).

En tredje arena for barns læring er lek. Dette gjelder også for språkstimulering (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 11-12). Siden lek og læring henger tett sammen kan læring brukes i alle aktiviteter som foregår i barnehagen. Ifølge Alstad må språkarbeidet i barnehagen være systematisk (Alstad, 2016). Likevel er det viktig å tilrettelegge for uformelle læringssituasjoner. Dette kan man for eksempel gjøre gjennom frilek. I lek og samspill får barn mulighet til å bruke språket sitt aktivt. Det kreves en viss språklig kompetanse for å kunne delta i lek (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 12). Dette gjelder også for rolleleken. Rollelek er en spesielt god arena for barns språklæring da barna blant annet kan styrke begrepsutvikling, dialogferdigheter og fortellerkompetanse (Høigård, 2013, s. 100-101). Likevel kan rolleleken være veldig utfordrende for de flerspråklige barna. Derfor leker ofte flerspråklige barn sammen med de barna som har likt morsmål. Zachrisen skiller mellom tette

og løse vennskapsnettverk, og hevder at barnas nærmeste venner har samme etniske bakgrunn (Zachrisen, 2015, s. 43). I de løsere vennskapsnettverkene har barna derimot venner med ulik bakgrunn.

Til slutt kan bruk av musikk være en svært god språklærings situasjon for barn. Musikk har mange fellestrekk med språk, for eksempel gjennom rytme, tempo og dynamikk i ord og setninger (Aalberg & Semundseth, 2008). Derfor kan barn lære om språket hvis man bruker sang, rim og regler i barnehagen. Barn trenger ikke å ha kommet langt i språkutviklingen for å delta i musikkstunder (Høigård, 2013, s. 232). Musikkstunder blir dermed en god mulighet for hvordan personalet kan tilrettelegge for at alle barn skal inkluderes i samspill med andre barn og ansatte, også de barna som ikke har utviklet et godt andrespråk. Å skape et felles sangrepertoar i barnegruppen vil virke verdifullt for de flerspråklige barna, da de får delta på lik linje som de enspråklige barna. I dette tilfellet deler alle barn en felles opplevelse og de flerspråklige barna kommer raskere inn i lek (Sund, 2015, s. 33). Derfor bør personalet bruke de samme sangene, rimene og reglene over tid.

2.2.5 Foreldresamarbeid med flerkulturelle familier

Foreldresamarbeid er svært viktig i tilretteleggingen av gode språkmiljø og i forbindelse med barns tilegnelse av et andrespråk. Kommunikasjon kan fort bli en utfordring hvis foreldrene ikke prater norsk eller engelsk. Da bør barnehagen anskaffe en tolk. En annen utfordring ved foreldresamarbeidet er fordommer mot andre kulturer. Forskning fra grunnskolen viser at det i størst grad er individets egenskaper og trivsel som avgjør om grunnskolelærere klarer å rive ned eventuelle fordommer og skape gode dialoger med somaliske foreldre (Holm, 2011, s. 318). Denne forskningen er overførbar til barnehager og alle flerspråklige familier, da personalets egenskaper og holdninger til flerspråklighet i stor grad vil påvirke foreldresamarbeid.

2.2.6 Barnehagen som lærende organisasjon

Begrepet lærende organisasjon ble for første gang introdusert i den reviderte rammeplanen fra 2006 (Gotvassli, 2019, s. 25). En lærende organisasjon handler om at barnehagen konstant skal være i endring og utvikling. Den lærende barnehagen kjennetegnes blant annet ved at personalet må bidra med kollektive læringsprosesser, hvor kompetanse og idéer deles med hverandre (Gotvassli, 2019, s. 96). Man diskuterer og reflekterer, i tillegg til at man setter mål som skal gjelde for organisasjonen. Dette bør gjøres både avdelingsvis og felles for hele

barnehagen. Ifølge Gotvassli er personalets kompetanse helt avgjørende for å sikre god kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2019, s. 144). Ved slike refleksjoner utvikler man et godt samarbeid og en felles forståelse, som vil bidra til å nå organisasjonens mål og sikre god kvalitet i barnehager.

3.0 Metode

I følgende kapittel skal de metodiske valgene som har blitt tatt underveis i dette bachelorprosjektet redegjøres for og begrunnes.

3.1 Valg av forskningsmetode

I dette bachelorprosjektet er det brukt en kvalitativ forskningsmetode. Ved kvalitativ forskningsmetode går en i dybden på et mindre område og får forståelse for informantens erfaringer, meninger og følelser (Larsen, 2017, s. 98). Med bakgrunn i dette ble det hensiktsmessig med kvalitativt intervju, da målet med studien var å få dybdeforståelse på hvordan pedagogiske ledere mener de kan tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn i alderen 3-6 år. Videre ble intervju benyttet som metode da en kan få detaljert informasjon om utvalgets erfaringer, meninger og tanker om et tema i et kvalitativt intervju (Larsen, 2017, s. 98). På grunn av den pågående Covid-19-pandemien ble det kun aktuelt med to informanter i denne studien, da jeg av hensyn til smittevern ikke kunne reise rundt i mange forskjellige barnehager.

3.2 Planlegging av datainnsamling og adgang til felten

Det ble utformet en fleksibel intervjuguide for å planlegge intervjuet, jamfør vedlegg 1. Slik kunne det gjennomføres et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju er intervjueren fleksibel med rekkefølgen på spørsmålene og stiller gjerne oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Dette valget ble tatt fordi en viss grad av strukturering vil gjøre det enklere å sammenligne svarene man får fra de ulike informantene (Larsen, 2017, s. 99), som også er formålet med denne studien. Videre ble det gjennomført et prøveintervju med en medstudent i forkant av de to kvalitative intervjuene. Denne studenten ga tilbakemeldinger på meg som intervjuer og spørsmålene som ble stilt. Slik har jeg sikret at det er mulig å svare på problemstillingen i prosjektet ved å bruke av kvalitativt intervju som metode. Dette har bidratt til å kvalitetssikre studien.

Deretter ble det tatt kontakt med styreren i en barnehage som jeg har god kjennskap til. Jeg hadde kunnskap om at det går mange flerspråklige barn i denne barnehagen. Styreren foreslo en pedagogisk leder som passet for kriteriene mine, og fortalte at vedkommende i tillegg har personlig interesse for barns språkutvikling og tilrettelegging av et godt språkmiljø i barnehagen. Dermed ble pedagogisk leder 1 kontaktet. Vedkommende ville gjerne bidra i dette bachelorprosjektet. I den andre barnehagen tok jeg kontakt med praksislæreren min, som er pedagogisk leder på en småbarnsavdeling. Hen fortalte hvem som var blitt den nye pedagogiske lederen på storbarnsavdelingen og ga meg kontaktinformasjon til vedkommende. Dermed ble pedagogisk leder 2 kontaktet, som også ønsket å delta i studien.

3.3 Utvalg av informanter

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et strategisk utvalg for å bestemme utvalget i studien, som vil si at informantene er systematisk utvalgt (Larsen, 2017, s. 89). Innen strategisk utvelging finner man ulike delmetoder. Derunder har jeg tatt i bruk både snøballmetoden og skjønnsmessig utvelging. Ved snøballmetoden tar en kontakt med en person som man antar kan være aktuell for dette temaet, men som ofte foreslår nye personer som kan være relevante (Larsen, 2017, s. 90). Som nevnt gjorde jeg dette i den ene barnehagen gjennom styreren. Ved skjønnsmessig utvelging velger man informanter ut fra ulike kriterier, for eksempel utdanning, yrkesstilling, kjønn eller geografisk område (Larsen, 2017, s. 90). Kriteriene for dette prosjektet var en pedagogisk leder som arbeidet med barn i alderen 3-6 år. Disse metodene ble brukt for å sikre at de valgte informantene skulle ha kompetanse om temaet.

3.4 Beskrivelse av gjennomføring

De to pedagogiske lederne ble kontaktet tidlig for å avtale et tidspunkt som passet for dem, da jeg var fleksibel og ville tilpasse meg deres behov. Begge intervjuene ble startet opp med at informantene leste over samtykkeerklæringen og krysset av på denne. Deretter ble det gitt informasjon om meg og min fordypning, før intervjuet ble startet opp med bakgrunnsopplysninger om de to pedagogiske lederne. Underveis stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål, og spurte blant annet om informantene hadde eksempler og begrunnelser på svarene sine. Videre var jeg bevisst på både intervju- og spørsmåls-effekten, som går ut på at jeg ikke skulle påvirke informantene ved oppførselen min eller ytre

kjennetegn, og at spørsmålene som ble stilt ikke skulle virke ledende (Larsen, 2017, s. 124-125). Dette var litt utfordrende, og jeg tok for eksempel meg selv i å smile et par ganger under intervjuene.

3.5 Metodekritikk

I en kvalitativ studie er det viktig med kritisk refleksjon, slik at man kvalitetssikrer studiet. I følgende avsnitt brukes begrepene validitet og reliabilitet for å reflektere kritisk over eget forskningsprosjekt.

3.5.1 Validitet

I kvalitative studier omhandler validitet om man undersøker det en faktisk hadde tenkt til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Begrepene bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi blir sentrale. Ved å være bevisst på validiteten fra prosjektstart, har det blitt sørget for at problemstillingen samsvarer med funnene som har blitt gjort og de teoretiske perspektivene som brukes i dette prosjektet. Med dette kan jeg si at det som var hensikten å undersøke, faktisk har blitt undersøkt. Å bruke intervju som metode var mest hensiktsmessig for å få forståelse for informantenes meninger, erfaringer og tanker om temaet inkluderende språkmiljø for de eldste flerspråklige barna. Spørsmålene som ble stilt var åpne, slik at informantene ikke skulle bli ledet i bestemte retninger. Analysene og tolkningene i dette bachelorprosjektet er kun basert på to barnehagers arbeid med flerspråklige barn. Dette fører til at funnene kan være tilfeldige og dermed ulike fra andre barnehager. Likevel kan studien bidra til kunnskap om tilrettelegging av et inkluderende språkmiljø og betydningen av dette for leserne.

3.5.2 Reliabilitet

På den andre siden handler reliabilitet i kvalitative studier om forskningens nøyaktighet og pålitelighet. Det kan være utfordrende å sikre høy reliabilitet i et kvalitativt intervju, fordi informanten kan påvirkes av intervjueren (Larsen, 2017, s. 94-95). Ved å måtte notere underveis i intervjuet har jeg tidvis gått glipp av øyekontakt med informantene, og dermed også informantenes reaksjoner på spørsmålene som ble stilt. Dersom jeg skulle tatt dette valget på nytt ville jeg derfor sendt inn søknad til NSD om å få bruke lydopptaker i mitt forskningsprosjekt. Til tross for at dette kan svekke reliabiliteten, har jeg utarbeidet en nøyaktig intervjuguide med tydelige og klare spørsmål. Underveis i intervjuet ble det tatt

skriftlige notater på data, og viktige setninger ble skrevet ned ordrett. I dette tilfellet kan det være lett for forskeren å tolke eller glemme informantens svar. Jeg valgte å renskrive datamaterialene rett etter intervjuene for å sikre at alt skulle være friskt i minne. Reliabilitet handler også om overførbarhet, som vil si om gjentatte målinger vil gi det samme svaret (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Dersom andre informanter hadde blitt benyttet, er det stor grunn til å tro at det ville blitt gjort noen andre funn. Likevel er språkstimulerende aktiviteter som lesing, gode samtaler og spill veldig sentrale arenaer for barns språktilegnelse. Mange barnehager tilrettelegger for språkstimulering gjennom disse arenaene. Det er også velkjent at personalet må benevne alt man ser og det som foregår i barnehagen, og støtte de barna som har behov inn i leken. Flere teoretiske perspektiver understreker betydningen av dette.

3.6 Analysearbeid

I denne studien har det blitt brukt en induktiv tilnærming. I induktiv forskningsmetode er forskeren åpen for forskjellige forklaringer, og relevante teoretiske perspektiver knyttes opp til empirien etter at dataen har blitt samlet inn (Larsen, 2017, s. 24). Like etter at intervjuene var gjennomført renskrev jeg og bearbeidet datamaterialet. Slik hadde jeg alt friskt i minne. Deretter arbeidet jeg med en datamatrise. I intervjuguiden hadde jeg allerede delt opp spørsmålene i undertemaer. Disse undertemaene fulgte med videre i datamatrisen. Svarene til pedagogisk leder 1 og 2 ble fylt inn i hver sin kolonne. Den tredje kolonnen var tom slik at eventuelle kommentarer kunne fylles inn her, for eksempel om informantenes bruk av kroppsspråk. Videre printet jeg ut den empiriske dataen og kodet svarene til pedagogisk leder 1 og 2 i ulike farger med markeringstusjer. Slik kom mønstre til syne, samtidig som at likheter og forskjeller på meningene og i arbeidet til de to pedagogiske lederne ble tydelig (Larsen, 2017, s. 116). En slik tilnærming kan kalles for en temasentrert analyse. I en temasentrert analyse sammenligner man data fra informantene, slik at man kan gå i dybden på hvert enkelt tema (Thagaard, 2018). Jeg satt med problemstillingen foran meg for å finne ut av hvilke undertemaer og funn som var relevante for å kunne besvare problemstillingen. Til slutt kom jeg frem til fire undertemaer: språkmiljø, synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold, personalets rolle i et inkluderende språkmiljø og foreldresamarbeid. Funnene presenteres og drøftes i kapittel 4.0, med utgangspunkt i de fire nevnte kategoriene.

3.7 Forskningsetikk

I forskning hvor man møter mennesker, handler etikk om hvordan en som forsker møter informantene, hvordan informasjon om prosjektet gis, hvilke spørsmål som stilles og hvordan informasjonen forskeren får behandles (Larsen, 2017, s. 15). Den nasjonale forskningsetiske komiteen, NESH, vektlegger tre svært viktige etiske prinsipper i all forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2019).

Først og fremst og er informert samtykke viktig. Mine informanter mottok en samtykkeerklæring med informasjon som ble fylt ut før intervjuene ble gjennomført. Denne ble lagd med utgangspunkt i Dronning Mauds Minne Høgskoles felles mal, og bestod blant annet av informasjon om prosjektet, informantens rettigheter og at de når som helst kan trekke seg fra studien.

Videre er konfidensialitet et viktig etisk prinsipp i forskning. Konfidensialitet innebærer at informantens identitet og forskningsmaterialet skal anonymiseres. Informasjon om dette var også beskrevet i samtykkeerklæringen. I tillegg benevnes informantene som pedagogisk leder 1 og pedagogisk leder 2 i resten av oppgaven. Slik anonymiseres informantene, samtidig som man klarer å skille dem.

Til slutt er det etisk viktig å se på konsekvensene som informantene kan få av å delta i forskningsprosjektet. Informantene i studien blir fremstilt på en positiv måte. Dermed har ikke studien påført informantene noen negative konsekvenser. Studien har derimot inspirert pedagogisk leder 1 til å inkludere det øvrige personalet i arbeidet med tilretteleggingen av språkmiljøet i enda større grad og starte opp et endrings- og utviklingsarbeid om temaet. Pedagogisk leder 2 fortalte etter intervjuet at hen ønsket å arbeide videre med det øvrige personalet på avdelingen i tilretteleggingen av språkmiljøet.

4.0 Empiriske funn og drøfting av funnene

I dette kapittelet presenteres funnene fra de to intervjuene med tilhørende drøfting. Funnene har blitt analysert og avgrenset. Til slutt oppstod fire kategorier. Slik har funnene blitt tolket. Ved å kategorisere vil mønstre og sammenhenger komme til syne (Larsen, 2017, s. 114). Temaene som oppstod i analysearbeidet var også gjennomgående i intervjuene. Dermed ble de fire kategoriene språkmiljø, synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold, personalets

rolle i et inkluderende språkmiljø og foreldresamarbeid. Videre deles kategoriene inn i delkapitler. Under hvert delkapittel følger en tilhørende drøfting med bakgrunn i teorien fra kapittel 2.2. Drøftingen ses i sammenheng med prosjektets problemstilling: «På hvilke måter mener to pedagogiske ledere at de kan tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn i alderen 3-6 år?»

4.1 Språkmiljø

Lek og læring henger tett sammen, og kan derfor integreres i alle aktiviteter som foregår i barnehagen (Alstad, 2013). Barnehager må tilrettelegger for både formelle og uformelle læringssituasjoner, som informantene i prosjektet også avklarte tidlig. Det er viktig at språkarbeidet er systematisk, men det betyr ikke at alle aktivitetene må være planlagt (Alstad, 2013). Det er like viktig å improvisere, og å ta de mulighetene som dukker opp til språkstimulerende arbeid i barnehagen.

For at jeg skulle finne svar på problemstillingen i dette bachelorprosjektet, ble de to informantene spurt om de hadde eksempler på språkstimulerende aktiviteter som brukes på sin avdeling. Begge avklarte raskt at de skilte mellom formelle og uformelle læringssituasjoner:

Jeg liker å bruke spillet Vildkatten til språklæring, og tilpasser det alltid etter barnas nivå. Noen ganger har de flerspråklige barna behov for mye støtte, for eksempel gjennom benevninger. Vi har språklek to ganger i uken og leser mye bøker (Pedagogisk leder 1).

Egentlig synes jeg ikke at vi er så gode på det. Vi leser mye bøker og fokuserer også på bruk av ulike dialekter siden vi har mange barn, ansatte og foreldre fra ulike steder i landet (Pedagogisk leder 2).

De to pedagogiske lederne påpeker at de leser mye bøker sammen med barna. Mange barnehageansatte er gode på dette. Rammeplanen påpeker at barnehagen skal tilby et mangfold av bøker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Ifølge pedagogisk leder 2 tilrettelegger personalet i denne barnehagen for systematisk lesing i egne lesegrupper to ganger i uken. Lesegruppene er tilpasset barnas alder- og utviklingsnivå. Slik sørger denne barnehagen for at alle barn blir lest for og får erfaringer med gleden av en lesestund. Liv Gjems sier at alle barn bør bli lest for hver dag (Gjems, 2017, s. 61). Med andre ord er det ikke nok at barna leses for to ganger i uken. Personalet må derfor sørge for at de ser alle barna, og at alle blir lest for i uformelle situasjoner i hverdagen, i tillegg til de systematisk

tilrettelagte lesegruppene. Tilrettelagte lesegrupper kan også virke mot prinsippet om barns rett til medvirkning. Er det rett at de barna som ikke ønsker å lese bøker blir tvunget til dette? De barna som aldri blir lest for tar sjeldent initiativ til lesing selv. Da vil disse barna heller ikke sitte igjen med gode erfaringer med gleden av å bli lest for. Dette kan være en årsak til at barnet ikke tar initiativ til lesing. Dersom et barn aldri blir lest for vil det gå glipp av gode språkstimulerende lærings situasjoner fordi man i lesestunder oppnår en nær kontakt mellom barnet og den ansatte, som kan brukes til å skape gode samtaler sammen med barna (Høigård, 2013, s. 79). Løsningen kan være at de ansatte skaper engasjement for lesing blant barna. Det er nettopp gjennom dialogisk høytlesing, hvor den ansatte er lydhør for barnets innspill og skaper gode samtaler på barnets premisser, at man kan skape nysgjerrighet og spenning rundt bøker (Høigård, 2013, s. 79).

Pedagogisk leder 1 forteller også at hen bruker spillet Vildkatten som en språkstimulerende aktivitet. Dette spillet består av brikker med bilder av ulike gjenstander som man skal finne på et Brett. Dersom de ansatte er tilstedeværende under aktivitetene kan de få til gode samtaler med barna om bildene på kortet. De bør ta utgangspunkt i barnas initiativ og bygge videre på dem for å få til gode samtaler. Dette underbygger Høigård når hun sier at tilknytningsreplikker forteller barnet at det er verdifullt fordi det viser en respekt overfor barnet (Høigård, 2013, s. 70). Mange barn synes det er gøy å spille spill. Likevel påpeker Høigård at lotto, memory og lignende spill er aktiviteter som i svært liten grad bygger opp under barnas begrepsforståelse (Høigård, 2013, s. 243). I stedet for å ha bilder av gjenstander bør barna få sansemessige erfaringer med den direkte gjenstanden for å styrke begrepsforståelsen. Høigård støtter også dette, og kaller de sansemessige erfaringene for førstehåndserfaringer (Høigård, 2013, s. 163).

Sang, rim og regler er også en god språklæringsarena for barn. Rammeplanen sier at personalet må sørge for at barna møter et mangfold av sanger, rim og regler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Likevel nevner ingen av informantene i intervjuet at de bruker ulike former for musikk som språklæringsarena. Gjennom sanger, rim, regler og tilhørende bevegelser kan barn lære svært mye om språket. Musikk og språk har mange fellestrekk. Ord og setninger består for eksempel av rytme, tempo og dynamikk, på lik måte som musikk og sang (Aalberg & Semundseth, 2008). I musikkstunder blir alle barn inkludert, også de barna som ikke har et godt utviklet andrespråk. Høigård underbygger dette ved å fortelle at barna ikke trenger å ha kommet langt i den språklige utviklingen for å delta i

musikk, dans og bevegelser (Høigård, 2013, s. 232). Sang og bevegelser er også fengende, og barna lar seg lett rive med. Dette er grunner til at personalet i barnehagen bør bruke sang, rim og regler i det språkstimulerende arbeidet. Dersom man bruker musikk som språkstimulerende arbeid kan også de ansatte ta i bruk konkreter i en samlingsstund. Hvis man synger om *epler og pærer som henger på trærne* kan man ha et eple og en pære i hånden, som man løfter høyt opp over hodet sitt. Slik kan personalet stimulere de flerspråklige barnas forståelse for det musikken handler om. I dette tilfellet vil også barna få førstehåndserfaring med referentene, det vil si en sansemessig erfaring, da de får føle, lukte og smake på frukten. Det er viktig at barna får flest mulig førstehåndserfaringer da dette hjelper barnet med å lære hva ordet betyr og til å utvikle begreper (Høigård, 2013, s. 163). Mange barnehager bruker de samme sangene, rimene og reglene over en lenger periode. Slik danner man et felles sangrepertoar i barnegruppen, som kan virke verdifullt for de flerspråklige barna. Et felles sangrepertoar gjør at barna begynner å leke med hverandre mye raskere (Sund, 2015, s. 33). Fodstad og Munch påpeker også at alle barn liker repetisjoner, og at bøker bør brukes mange ganger (Fodstad & Munch, 2018). Dette er i høyeste grad overførbart til sanger, rim og regler.

Senere i intervjuet ble informantene spurt om de hadde eksempler på uformelle språkstimulerende læringssituasjoner fra avdelingen sin:

I uformelle læringssituasjoner fokuserer jeg og de andre ansatte på avdelingen på hvor vi setter oss ved måltidet, slik at vi kan støtte barna som trenger det mest. I måltidsituasjoner har vi mange gode samtaler på barnas premisser. Jeg jobber hele tiden med benevninger med medarbeiderne mine, det er jo viktig for alle barn (Pedagogisk leder 1).

Vi er opptatte av gode samtaler og balansegangen mellom å tilføye stoff til samtalene med barna, uten at det blir for mye. Det er også viktig for oss å benevne alt! (Pedagogisk leder 2).

I disse utsagnene viser både pedagogisk leder 1 og 2 at de sammen med det øvrige personalet på avdelingene fokuserer på å benevne alt man gjør og ser i barnehagen. Barn lærer seg fort rutiner, også når det kommer til beskjeder. Frasen «å spise mat» er et eksempel på dette da det er en rutine man gjør flere ganger om dagen, dag etter dag i barnehagen. Likevel er det ikke sikkert at alle barn alltid forstår betydningen av ordene (Gjervan, 2006, s. 37). De har ikke tilegnet seg den semantiske forståelsen av begrepet, men de kjenner igjen formen i ordet. Dette kan i enda større grad gjelde de flerspråklige barna. Derfor er det viktig at personalet benevner alt som gjøres og alle fenomenene rundt barnet, fremfor å bruke ord som for

eksempel «den» eller «det». Dette forteller begge pedagogiske lederne i intervjuet. For å se om barnet forstår hva ordet betyr kan personalet kun bruke stemmen sin, uten kroppsspråk og konkreter, for å fortelle barnet at de skal spise mat. Da må de andre ansatte observere om barnet forstår hva som skal skje. Dette er viktig for at personalet kan tilrettelegge best mulig for barnets utvikling og læring. Også i dette tilfellet blir Matteus-effekten aktuell. Den viser at det er viktig med et godt språklig grunnlag fra barnehagen av da dette grunnlaget vil fortsette å styrkes videre i skoleløpet, mens de barna med svakt språklig grunnlag fra barnehagen vil fortsette å henge etter sine jevnaldrende videre i livet (Fodstad, 2018, s. 57). Med dette viser Matteus-effekten hvorfor det er så viktig å tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø som fremmer alle barns språkutvikling.

Videre forteller begge pedagogiske lederne at de er opptatte av å få til samtaler sammen med barna, for eksempel rundt måltidet. Disse spontane og ikke-planlagte samtalene betegnes som hverdagssamtaler. Hverdagssamtaler er en svært viktig læringsarena i barnehagen, nettopp fordi de er så alminnelige og forekommer hele tiden (Gjems, 2011, s. 43). Derfor må barnehagepersonalet ta utgangspunkt i barnas interesser og bygge videre på initiativene som barna kommer med. Wells og Arauz fremhever i sin forskning hvor viktig det er at de ansatte inviterer barna til å bruke språket sitt aktivt (Wells & Arauz, 2006). I tillegg viste denne forskningen at det er spørsmål som de ansatte stiller som i størst grad inviterer barna til dette. Likevel er det mange ansatte i barnehager som stiller flest lukkede spørsmål, slik som for eksempel kontroll- eller ja-nei-spørsmål. Forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge, GoBaN, viste også dette: å stille åpne spørsmål som inviterer barna inn i gode samtaler var en utfordring for barnehagepersonalet (Alvestad et al., 2019). Lukkede spørsmålstyper stiller svært få krav til barnas språklige ferdigheter. Barn merker også om barnehagepersonalet stiller spørsmål fordi de faktisk er interesserte eller om de kun stiller spørsmål for å kontrollere om barnet vet svaret. På den andre siden kan åpne spørsmål virke interessant og innby til gode samtaler. Det tilrettelegges for at barnet skal få mulighet til å formulere seg språklig i mye større grad enn ved lukkede spørsmål (Høigård, 2013, s. 78). Det er derfor nødvendig at personalet er bevisste på spørsmålstypene de stiller. I den første barnehagen tilrettelegges det for formelle språkstimulerende aktiviteter samtidig som de bruker uformelle hverdagssituasjoner til språklæring, for eksempel gjennom samtaler rundt måltidet. Den andre barnehagen tilrettelegger derimot i mindre grad for formelle språklæringssituasjoner. Det kan være mange grunner til dette. Sætre, Ophus og Neby konkluderte i sin studie om musikk i grunnskolen med at det er en sammenheng mellom

hvilken kompetanse lærere har og hva de vektlegger i sin undervisning (Sætre et al., 2016). Med kompetanse menes her den kunnskapen, de erfaringene og ferdighetene som personen besitter. Vår evne til å være reflekterende kan tuftes på hvilken kompetanse vi har. Dette kan være overførbart til barnehagelærere, da barnehagelæreres kunnskaper, erfaringer og ferdigheter kan påvirke hvordan de aktivt arbeider med tilretteleggingen av et inkluderende språkmiljø i barnehagen. På avdelingen til pedagogisk leder 1 er omtrent 54 prosent av barna flerspråklige, mens på avdelingen til pedagogisk leder 2 er omtrent 26 prosent av barna flerspråklige. Dermed kan det tyde på at pedagogisk leder 1 har flere erfaringer med flerspråklige barn enn pedagogisk leder 2. Dersom pedagogisk leder 2 har færre erfaringer med flerspråklige barn enn pedagogisk leder 1, vil dette ifølge Sætre, Ophus og Neby påvirke hva vedkommende vektlegger da kompetansen deres ikke er lik på dette området (Sætre et al., 2016).

Rammeplanen forteller at leken skal være en arena for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Verken pedagogisk leder 1 eller 2 nevner i denne sammenhengen at leken er viktig i et inkluderende språkmiljø. Til tross for dette er rolleleken spesielt god for barns språklige utvikling. Dette understreker Høigård, som forteller at rolleleken for eksempel kan styrke barns begrepsforståelse, dialogferdigheter og fortellerkompetanse (Høigård, 2013, s. 100-101). Leken er lystbetont og på liksom. I lek er alt lov, og barnet kan prøve og feile i større grad enn i det virkelige liv. Andre barn vil kanskje korrigere et barn som gjør eller sier feil, men siden leken er på lat gjør det ingenting. Gjennom leken kan barn gjøre om ord de har hørt tidligere til sine egne. Samtidig må de ta språklig initiativ og respondere på andre barns svar i rolleleken (Høigård, 2013, s. 100). Dette utvikler barns dialogkompetanse. Gjennom rolleleken vil barnas fortellerkompetanse bli styrket fordi barna skaper fortellinger sammen med andre i leken (Høigård, 2013, s. 101). Derfor er rollelek en svært god arena for barns språklige tilegnelse.

4.2 Synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold

Videre i intervjuet ble informantene spurt om de synliggjorde det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagen, og eventuelt hvordan.

Vi har en stor bursdagskalender på avdelingen som blant annet inneholder nasjonaldagene til de ulike landene. Vi markerer nasjonaldagene til alle landene som er representert på avdelingen. I tillegg har vi

en stor hånd på døren til avdelingen hvor det står hei og hade på alle språkene som er representert (Pedagogisk leder 1).

Flerspråkligheten synliggjøres med bilder som henges på veggene. Vi dokumenterer mye digitalt på MyKid. I oppstartssamtaler med flerspråklige barn er jeg opptatt av å spørre foreldrene om de har noen tradisjoner som vi kan markere i barnehagen. Vi har for eksempel feiret persisk nyttår. Da spiste vi persisk mat. Vi bruker også Google Translate til å lære oss nye ord på ulike språk. Det synes barna er veldig gøy (Pedagogisk leder 2).

I disse sitatene forteller de to pedagogiske lederne om hvordan de synliggjør det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagene sine, ved å markere nasjonaldagene til de landene som er representert på avdelingen eller markere høytider som hører til de kulturene som er representert. I tillegg forteller pedagogisk leder 1 om en hånd hvor det står hei og hade på ulike språk, og pedagogisk leder 2 forteller at de henger opp bilder på veggene i barnehagen. Dette viser til den fysiske faktoren i et språkmiljø, og kan appellere sterkt hos de eldste barna. For de enspråklige norske barna kan en slik synliggjøring bidra til en forståelse for mangfoldet i verden og skape en naturlig holdning til språklig og kulturelt mangfold (Høigård, 2013, s. 207). Høigård forteller også at det som betyr mye for barna må verdsettes i barnehagen (Høigård, 2013, s. 207). Alle barn har behov for anerkjennelse: det å bli sett, hørt og lyttet til. Det er viktig at personalet er bevisste på å anerkjenne det som har betydning for barna slik at de utvikler en positiv identitet (Høigård, 2013, s. 207). Dette gjelder også for barn med et annet morsmål, de trenger identitetsbekreftelser. Ifølge rammeplanen skal barnehagen synliggjøre det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagen, og støtte ulike kulturelle identiteter og uttrykksmåter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). GoBaN-undersøkelsen viste også at synliggjøring av språk og kultur var en utfordring i mange barnehager i dag (Alvestad et al., 2019, s. 207). En velkomstplakat på døren som pedagogisk leder 1 fortalte om i intervjuet er en måte å anerkjenne og synliggjøre det språklige mangfoldet på. Slik viser man at barnehagen verdsetter alle barns morsmål, og deres kultur. Dersom barna ikke møter anerkjennelse fra foreldrene og barnehagepersonalet kan de få negative følelser over egen identitet, for eksempel en følelse av skam. Dette underbygger Øzerk ved å fortelle at de som ikke får mulighet til å bruke morsmålet sitt vil føle seg begrenset (Øzerk, 1997, sitert i Gjervan, 2006, s. 28).

Vi mennesker skiller ofte mellom «vi» og «de andre». Med andre ord søker vi ofte etter andre mennesker som er like oss selv, samtidig som vi skiller på de vi opplever som annerledes

(Gjervan, 2006, s. 10). Dette kan skape et ytterligere skille i barnehagen. Derfor er det viktig at personalet reflekterer over hvem som defineres inn under barnehagens fellesskap (Gjervan, 2006, s. 11). Samtidig kan det være problematiske sider ved synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold. I noen tilfeller kan en kultur fremstilles på en for eksotisk måte, for eksempel hvis det er ytterpunktene i kulturen som synliggjøres for barna (Sand, 2020). Da kan man risikere å gi barna en oppfatning av at majoritetskulturen er det normale, mens minoritetskulturene er eksotiske og fremmede. En løsning på dette er at personalet i barnehagen kommuniserer tett med foreldrene for å bli kjent med det normale i deres kultur. De kan gjerne tilegne seg kjennskap til kulturen gjennom andre bekjente eller litteratur, men det er alltid viktig å forhøre seg med de flerspråklige familiene. Personalet i barnehagen må synliggjøre det kulturelle mangfoldet i hverdagen slik at mangfoldet fremstilles på en naturlig måte, ikke som noe eksotisk og fremmed. Derfor kan det være kritikkverdig at høytider eller nasjonaldager markeres en sjelden gang.

Som tidligere nevnt er den fysiske innredningen av rom en del av tilretteleggingen for et inkluderende språkmiljø (Høigård, 2013, s. 239). De to pedagogiske lederne fortalte i utgangspunktet ikke noe om dette i intervjuene. Pedagogisk leder 2 fortalte i forbindelse med synliggjøring av språklig og kulturelt mangfold at de synliggjør dette med bilder og tegninger på veggene i barnehagen. Rammeplanen sier at barnehagene må sørge for at det fysiske miljøet er utformet slik at alle barn får mulighet til å delta i lek og samspill, og at lekemateriellet er tilgjengelig for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Personalet bør ta utgangspunkt i barnas interesser og tilrettelegge for inspirerende lekesoner. Rom som inspirerer barna til utforskning oppfordrer til god språklig samhandling mellom barn og voksne (Høigård, 2013, s. 239). Likevel viser GoBaN-undersøkelsen at barnehagene har nokså mye lekemateriell, men at mye er plassert utenfor barnas rekkevidde (Alvestad et al., 2019, s. 21). En sofakrok som har godt lys og nøye utvalgte bøker som er plassert i barnas høyde kan for eksempel innby til gode lesestunder. På lik måte kan personalet tilrettelegge for lekekroker med utkledningstøy eller dukker. I tillegg kan personalet skrive lapper om kassenes innhold sammen med barna, og henge opp bilder av lekemateriellet på kassene. I en flerspråklig barnehage kan man skrive ordene på de språkene som er representert på avdelingen. Slik får man synliggjort det språklige mangfoldet samtidig som barnehagen tilrettelegger for innbydende og inspirerende lekesoner.

4.3 Personalets rolle i et inkluderende språkmiljø

Den menneskelige faktoren er helt avgjørende når barnehager skal tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø (Høigård, 2013, s. 237). Derfor ble de to informantene spurt om hvilke holdninger og tanker de og det øvrige personalet på avdelingen har til barns morsmål:

Vi oppfordrer alltid familiene til å snakke morsmålet hjemme, så snakker vi norsk i barnehagen. Jeg opplever at de aller fleste foreldre forstår dette når jeg sier at det bygger opp barnets språkstamme (Pedagogisk leder 1).

I oppstartssamtaler med de flerspråklige barna anbefaler jeg familiene å snakke morsmålet sitt i hjemmet. Barnet vil lære norsk i barnehagen. Å sjonglere to språk er bra! (Pedagogisk leder 2)

I sitatene viser begge informantene til et syn som støtter både barns utvikling av morsmålet og andrespråket. Rammeplan for barnehagen fastslår at personalet skal støtte de flerspråklige barna til å bruke sitt morsmål sitt samtidig som barnets norskspråklige kompetanse stimuleres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). De to pedagogiske lederne sørger for å ivareta barnets morsmål når de forteller foreldrene at det er ønskelig at morsmålet brukes i hjemmet. Alle språk har en verdi i seg selv. Det gjelder også et barns morsmål, til tross for at det er et minoritetsspråk i samfunnet. Samtidig har morsmålet en betydning for barnets andrespråkutvikling. Et barns identitet kan komme ekstra godt til syne når morsmålet er et minoritetsspråk i det landet man lever i. Sonja Kibsgaard har i sin forskning kommet frem til at flerspråklige barnehagebarn er bevisste på at de er knyttet til to eller eventuelt flere kulturer, og at de derfor også kan være opptatt av å sammenligne kulturene eller fortelle at de er fra flere land (Kibsgaard, 1995, s. 37). Dette viser til en identitetsfølelse overfor ens morsmål.

Valvatne og Sandvik understreker tre argumenter for hvorfor barnehagen må støtte opp under et barns morsmål, slik pedagogisk leder 1 og 2 nevnte i intervjuet (Valvatne & Sandvik, 2007). Først og fremst er morsmålet viktig for å kunne kommunisere med andre familiemedlemmer. Ikke alle foreldre eller besteforeldre er sterke i andrespråket. Dersom barnet i tillegg bytter til et annet språk fremfor å bli flerspråklig, vil kommunikasjonen i familien bli svært utfordrende. Dette kan også påvirke relasjonene og kontakten innad i familien. For det andre påvirker barnets språk alle sider ved barnets utvikling, slik som for eksempel den sosiale utviklingen (Høigård, 2013, s. 206). Dette mente også informantene i bachelorprosjektet:

Jeg ser på lek som veldig viktig! Her lærer barna å bruke språket aktivt. Dette kan også påvirke barnets sosiale utvikling, selvfølelse og vilje til samspill videre i livet. Det kan fort bli en negativ kultur i lek, det er lite som skal til for at et barn ikke får delta i leken, for eksempel at det slår (Pedagogisk leder 1).

Leken er kjempeviktig! Vi må se hvert enkelt barn og sørge for at alle kommer inn i lek. Jeg tenker at kulturelle og språklige forskjeller kan skape problemer i leken, som da kan påvirke barnets sosiale kompetanse (Pedagogisk leder 2).

Lek står høyt som læringsarena, og er naturligvis helt sentral i et inkluderende språkmiljø. De to pedagogiske lederne ser på leken som veldig viktig og forteller at det kan påvirke et barns sosiale kompetanse dersom barn ikke blir inkludert inn i lek. Gjennom lek og samspill med andre barn lærer barna mye. Likevel opplever ikke alle barn å få delta i samspill og lek. Barn må kunne sosiale koder for å få delta i lek (Høigård, 2013, s. 206). Uten lekkodene blir kommunikasjonen mellom barna utfordrende. Det tar tid for et flerspråklig barn å utvikle et like godt andrespråk som sine jevnaldrende som snakker majoritetsspråket. En løsning for de flerspråklige barna er å kommunisere på morsmålet sitt i lek. Da kan det være en fordel å ha flere barn med samme morsmål i barnehagen. Zachrisen forteller at barn skiller mellom tette og mer løse vennskapsnettverk, og at barna alltid har samme etniske bakgrunn i det tette nettverket (Zachrisen, 2015, s. 43). Det betyr at barna blir nærmest de barna som ligner mest på dem selv. Pedagogisk leder 1 nevnte i intervjuet at barnas morsmål brukes i leken:

Vi har flere somaliske barn i barnegruppen. Noen ganger kommuniserer de på somalisk i lek.

Til tross for at mange teoretikere forteller om betydningen av at alle barn inkluderes i lek, kan det være sårbart for leken om andre skal komme inn underveis. Dette må personalet ha et bevisst forhold til, slik at barnas lek ikke ødelegges. Kibsgaard og Kanstad understreker lekens sårbarhet ved å si at avvisning av nye deltakere i en lek ofte kan skje fordi barna ønsker å verne om leken sin slik at den kan bestå og utvikle seg (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 12). Det er derimot svært viktig at personalet i barnehagen observerer dette og sørger for at det ikke er de samme barna som gjentatte ganger utestenges fra lek.

Videre har Valvatne og Sandvik en tredje begrunnelse for hvorfor personalet i barnehagen må støtte barnets morsmål. De forteller at flerspråklige barn må få støtte seg til morsmålet sitt når

de skal lære et nytt språk (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 306). Selv om de som skal tilegne seg et nytt språk må lære mye nytt, behøver ikke alt å fornyes. En flerspråklig utvikling kan ses på som en helhetlig utvikling for barnet. Cummins isfjellmetafor illustrerer sammenhengen og fellestrekkene ved to språk, som i hans metafor er plassert under havoverflaten (Fodstad, 2018, s. 58). Dette viser til det vi ikke kan høre i språket, for eksempel ens tanker og forståelse. Barnets begrepsforståelse på morsmålet, vil styrke barnets begrepsforståelse på andrespråket. Dersom barnets morsmålsutvikling stopper opp, vil det ta mye lenger tid for barnet å lære seg ord og begreper på andrespråket (Høigård, 2013, s. 211). Et sterkt morsmål vil dermed også hjelpe de flerspråklige barna på skolen, selv om alt foregår på andrespråket (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 308).

Informantene ble videre spurt om hvordan de får med seg det øvrige personalet i arbeidet med tilretteleggingen av et inkluderende språkmiljø, da det er viktig at den pedagogiske lederen inkluderer de øvrige ansatte i sitt pedagogiske arbeid.

Jeg synes støtte i lek, det spontane, kan være vanskelig. Det å bidra i leken og hjelpe de barna som trenger det, men uten å ta over leken. Jeg skal jo komme inn på riktig sted. Det er viktig, men vanskelig. Dette diskuterer vi mye på avdelingsmøter, og reflekterer sammen over caser (Pedagogisk leder 1).

Pedagogisk leder 1 forteller her at hen synes det er utfordrende å støtte barn i lek, men at det likevel er svært viktig. Med det viser den pedagogiske lederen til sitt sosiokulturelle syn på barns læring. Bruner hevder i sin teori om det støttende stillaset at personalet i barnehagen må støtte barn i lek: den ansatte skal støtte barnet inn i lek eller aktiviteter slik at barnet mestrer noe det ikke ville mestret uten denne støtten (Askland & Sataøen, 2013). I likhet med Vygotskys nærmeste utviklingssone, som tar for seg området mellom det barnet selvstendig mestrer og det barnet trenger veiledning på for å mestre, viser det støttende stillaset til personalets rolle i barns læringsprosesser (Glaser, 2018b, s. 33). Personalet i barnehagen bør ta utgangspunkt i barnas interesser og bygge videre på de flerspråklige barnas styrker når de skal tilrettelegge for formelle språklærings situasjoner. Et flerspråklig barn som mestrer morsmålet sitt, kan oppmuntres av personalet slik at de andre barna blir nysgjerrige på temaet. Barn lærer godt av det de er interessert i. Derfor bør læring skje gjennom aktiviteter eller lek som barna har interesse for (Skålid, 2012). Pedagogisk leder 1 forteller at personalet må hjelpe barn inn i leken uten å overstyre den. Dette er spesielt viktig for de barna som sliter med å komme inn i leken. En mulighet er at de ansatte går inn i leken på barnets premisser.

Hvis barnet tildeler den ansatte en rolle, må den ansatte gå inn i rollen og respondere positivt på barnets påfunn og leve seg inn i barnets fantasiverden. Det er likevel ikke nok at personalet hjelper barna inn i leken. Personalet må også sørge for å utvikle leken og gjøre barnet til en verdifull lekekamerat (Kibsgaard, 2015, s. 39). I tillegg er det viktig at personalet observerer barnas lek i det daglige, slik at de blant annet har mulighet til å oppdage barn som alltid blir tildelt ordfattige roller i rolleleken. Typiske ordfattige roller er hund eller baby. Det kan være ugunstig for de flerspråklige barnas språklæring dersom de alltid blir tildelt slike ordfattige roller. Rammepåpeker at barna lærer mye gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Likevel mener Vygotsky at læring foregår både individuelt og i sosiale samspill (Semundseth, 2018, s. 20). Med andre ord må barna i tillegg til å få høre språket i bruk hos andre, også få mulighet til å bruke språket sitt selvstendig. I tilfeller hvor det samme barnet alltid blir tildelt ordfattige roller bør personalet starte opp rolleleker sammen med det flerspråklige barnet, hvor barnet oppfordres til å få en større og mer aktiv rolle. Det kan for eksempel være brannkonstabel, mamma/pappa eller politi. Etterhvert som leken utvikles, vil sannsynligvis flere barn komme til. Den ansatte kan også spørre flere andre barn om de har lyst til å være med på leken. På denne måten kan personalet hjelpe de barna som har behov inn i leken, slik pedagogisk leder 1 fortalte at hen syntes er utfordrende. Dersom barna får tildelt roller som er aktivt deltagende kan rolleleken bli en svært god arena for språklæring (Høigård, 2013, s. 99). I barnehagen oppstår det også jevnlig konflikter. Hvis det skulle oppstå konflikter mellom barn i lek må den ansatte spørre barna om hva som har skjedd og om de har noen forslag til hvordan man kan løse situasjonen. Partene må få snakke og fortelle selv, samtidig som den ansatte støtter begge barna. Dersom barna ikke kommer frem til en felles løsning, som begge er tilfreds med, kan den ansatte gi barna veiledning på hvordan konflikten kan løses best mulig. Da legger den ansatte til rette for at barna kan få oppleve mestringsfølelse. Håkensen underbygger dette ved å si at de barna som selv kommer frem til løsninger på konflikter vil oppleve mestringsfølelse (Håkensen, 2020).

Videre påpeker pedagogisk leder 1 i sitatet ovenfor at avdelingsmøter blir brukt til å reflektere over caser sammen med det øvrige personalet på avdelingen. Dette påpekte også pedagogisk leder 2 i intervjuet:

Jeg bruker avdelingsmøter og personalmøter til å få med meg det øvrige personalet på avdelingen. Vi reflekterer over caser sammen slik at vi får en felles forståelse (Pedagogisk leder 2).

Med dette viser de to pedagogiske lederne at de er opptatte av kollektive læringsprosesser, da hele avdelingen reflekterer sammen over caser. Dette er et kjennetegn på en lærende barnehage, som konstant skal være i utvikling og endring (Gotvassli, 2019, s. 96). Forståelsen om en lærende organisasjon bygger på det sosiokulturelle læringssynet. Det sosiokulturelle læringsperspektivet forteller at kompetanseutvikling må forstås som en utvikling hvor man er avhengig av samspillet og relasjonene innad i gruppen (Gotvassli, 2019, s. 102). Det er derfor viktig at lederne i barnehagen tilrettelegger for slike kollektive læringsprosesser. På den måten skaper man en felles forståelse for barnehagens og den gjeldende avdelingens arbeid, som videre vil bidra til å nå organisasjonens mål og sikre god kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2019).

4.4 Foreldresamarbeid

De to pedagogiske lederne ble også spurt om hvordan samarbeidet med foreldrene til de flerspråklige barna fungerer:

Jeg har veldig mange forskjellige erfaringer med foreldresamarbeidet. Veldig ofte er det et positivt samarbeid. Jeg ser på forståelsen av språket som et større problem i hverdagen enn på foreldresamtaler. Når jeg slenger en rask beskjed i en hektisk hverdag er det ikke alltid at foreldrene får det med seg (pedagogisk leder 1).

Å formidle beskjeder kan være vanskelig i foreldresamarbeidet med de flerspråklige barna, da man ikke alltid forstår hverandre. Hverdagslige beskjeder går fort og kan noen ganger misforstås (pedagogisk leder 2).

Barnehagens viktigste samarbeidspartner er foreldrene (Moe & Valseth, 2014, s. 361). I sitatene ovenfor forteller de to pedagogiske lederne om et positivt foreldresamarbeid, som likevel kan bli utfordrende i en hektisk hverdag i barnehagen. Et tett foreldresamarbeid er viktig for at barnehagen hele tiden skal kunne arbeide for barnets beste. Dette samarbeidet er essensielt med foreldrene til de flerspråklige barna da personalet må sørge for at også disse barna får en god og aldersadekvat språklig utvikling, både på morsmålet og andrespråket sitt. Dette er utfordrende dersom personalet i barnehagen ikke forstår eller prater barnets morsmål. Foreldresamarbeidet kan også være utfordrende når språket og kulturen er ulik. I intervjuet forteller også pedagogisk leder 2 om en løsning når kommunikasjonen er utfordrende på grunn av språket:

Hvis jeg ser at de ikke forstår pleier jeg å vise dem konkreter. Dersom jeg ønsker å formidle at barnet har hull i regnbuksen og foreldrene ikke forstår det, viser jeg dem regnbuksen med hullet.

Det er ekstra viktig at personalet i barnehagen setter av god tid til å formidle beskjeder med de flerspråklige familiene i barnehagen. Personalets holdninger til flerspråklige familier kan også påvirke foreldresamarbeidet (Glaser, 2018a, s. 113). For å få til et godt foreldresamarbeid er det derfor viktig at barnehagepersonalet og foreldrene har gjensidig respekt overfor hverandre. Holm fant i sin studie ut at det er hovedsakelig individets egenskaper og trivsel som avgjør om grunnskolelærere klarer å rive ned eventuelle fordommer og skape gode dialoger med somaliske foreldre (Holm, 2011, s. 318). Dette er som tidligere nevnt overførbart til barnehagen og alle flerspråklige foreldre på den måten at de ansattes holdninger, erfaringer og kunnskaper kan påvirke foreldresamarbeidet. Samtidig kan fordommer eller negative holdninger til flerspråklighet virke svært negativ da et tett foreldresamarbeid er viktig for at alle barn skal oppleve trygghet og trivsel i barnehagen (Glaser, 2018a, s. 111). Trygge foreldre kan smitte over og bidra til trygge barn i barnehagen. Når fordommene er revet ned må de ansatte sette av god tid til å kommunisere med de flerspråklige foreldrene. Videre er det sentralt at barnehagepersonalet ser på alle flerspråklige foreldre som ulike individer, med for eksempel ulik bakgrunn og utdanning. Noen kom til Norge for ett år siden, mens andre har bodd nesten hele livet sitt i Norge. Som pedagogisk leder 1 har erfart, går foreldresamarbeidet i de fleste situasjoner smertefritt.

I intervjuet viste også pedagogisk leder 1 til sitt syn på de flerspråklige foreldre som ressurspersoner for barnehagen:

I forbindelse med markeringen av ulike nasjonaldager samarbeides det tett med foreldrene. De lærer bort noen ord og begreper på sitt språk, som barnet får lære videre til resten av barnegruppen og alle ansatte. Jeg opplever at foreldrene setter stor pris på dette, de føler seg sett og inkludert.

Pedagogisk leder 1 forteller her at det samarbeides tett med foreldrene når avdelingen markerer nasjonaldagene til landene som er representert. De flerspråklige foreldrene må få kjennskap til og se at barnehagen jobber for alle barns beste, og at de ser på barnets morsmål og kulturen deres som en ressurs (Høigård, 2013, s. 208). Slik kan foreldrene føle seg anerkjent og betydningsfulle. Samtidig bidrar foreldrene til å synliggjøre sitt språk. Flerspråklige foreldre som mestrer majoritetsspråket kan også bidra til å synliggjøre kulturen sin gjennom litteratur. De tekstene som brukes på norsk i barnehagen kan oversettes til

barnets morsmål, og de tekstene som brukes i hjemmet kan oversettes til norsk og brukes sammen med resten av barnegruppen. Slik kan barnehagen samarbeide med hjemmet for å skape et inkluderende og mangfoldig språkmiljø i barnehagen.

Dersom ansatte i barnehagen synes foreldresamarbeidet med de flerspråklige foreldrene er utfordrende, er det viktig å sørge for at det fokuseres på å styrke dette. I noen tilfeller kan det være behov for kompetanseutvikling i personalgruppen. Personalets kompetanse er nemlig avgjørende for å sikre god kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2019, s. 144). Barnehagens styrer kan for eksempel leie inn en inspirerende foredragsholder på et personalmøte. Personalet bør uansett se foreldresamarbeidet i lys av barnehagen som en lærende organisasjon og sette i gang kollektive refleksjonsprosesser både i personalgruppen og sammen med foreldrene. Man kan reflektere over hvordan barnehagen kan tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for de flerspråklige barna og hvordan barnehagen kan arbeide med inkludering eller synliggjøring av de flerspråklige familienes språk og kultur. For at personalet skal kunne lære om og få en forståelse av kulturen, språket og familienes bakgrunn er det viktig at personalet er lyttende og undrende overfor foreldrene. Mange familier vil fortelle om kulturen sin dersom de blir oppfordret til det. Dette kan bidra med å synliggjøre kulturene. De flerspråklige familiene kan ta med bilder av storfamilien og landet sitt til barnehagen, introdusere barnegruppen for mattradisjoner og prate og syng på språket sitt. Ved et slikt arbeid sørger barnehagen også for at foreldrene får medvirke i tilretteleggingen av det pedagogiske arbeidet, slik som rammeplanen påpeker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

5.0 Avslutning

På hvilke måter mener to pedagogiske ledere at de kan tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn i alderen 3-6 år? Barnehagen kan tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø på mange forskjellige måter, og de to pedagogiske lederne som er informantene i denne studien har bidratt til å finne flere interessante funn som svarer på problemstillingen.

Først og fremst er tilrettelegging for gode formelle og uformelle språklærings situasjoner svært sentralt når man skal skape et inkluderende språkmiljø for alle barn. Ved å lese bøker på ulike språk, leke, spille spill og fokusere på gode hverdagssamtaler kan personalet styrke de flerspråklige barnas andrespråkutvikling. Videre er synliggjøring av språklig og kulturelt

mangfold sentralt for å skape et fysisk godt språkmiljø i barnehagen. De to pedagogiske lederne fremhevet at å systematisk markere nasjonaldager eller høytider til de landene og kulturene som er representert på avdelingen, både blant barna og de ansatte, er en god måte å synliggjøre mangfoldet på. Det er en fordel å inkludere foreldrene i dette arbeidet, for eksempel ved å la dem lære bort noen ord og uttrykk på sitt morsmål som barna og personalet i barnehagen kan lære seg sammen. Man kan også samarbeide med foreldrene når det kommer til kulturens mattradisjoner, slik at barna kan få smake, lukte og se på mat fra andre kulturer. Det er viktig å samarbeide med foreldrene om synliggjøringen, slik at deres kultur ikke blir fremstilt på en eksotisk og fremmed måte. I tillegg er den menneskelige faktoren og personalets rolle svært viktig når det skal tilrettelegges for et inkluderende språkmiljø i barnehagen. Morsmålet har stor betydning for barnets andrespråkutvikling og må derfor ivaretas i barnehagen. Det er en del av barnets identitet og tilhørighet. De ansatte må også benevne det de gjør og ser, og støtte barna i lek. De må opptre som det Bruner kaller for et støttende stillas, ved å veilede barna slik at de mestrer noe de ikke ville fått til uten denne veiledningen (Askland & Sataøen, 2013). I tillegg må personalet reflektere over flerspråklighet og mangfold i fellesskap, slik at man sørger for å skape en felles forståelse og deler grunnleggende holdninger til flerspråklige barn og familier på avdelingen og i barnehagen. Det siste funnet i denne studien handler om foreldresamarbeid. Dette kan påvirke barnas trygghet i barnehagen, og foreldrene må brukes som ressurspersoner i arbeid med barns andrespråkutvikling. Flerspråklige foreldre som mestrer norsk kan for eksempel oversette fortellinger og historier som brukes i barnehagen til morsmålet sitt og bruke dette sammen med barnet i hjemmet. Foreldrene kan også oversette fortellinger fra sitt morsmål til norsk, som personalet i barnehagen kan bruke sammen med resten av barnegruppen.

I denne oppgaven har det blitt fokusert på den menneskelige faktoren i et språkmiljø. Det fysiske rommet har blitt trukket frem i forbindelse med synliggjøring av det språklige og kulturelle mangfoldet. Som videre forskning ville det vært spennende å gå enda dypere inn i hvilken betydning det fysiske miljøet og den sosiale organisering har i et inkluderende språkmiljø i barnehagen.

6.0 Litteraturliste

- Aalberg, E. A. & Semundseth, M. (2008). Språk + musikk = sprusikk. I S. Kibsgaard (Red.). *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen : forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (85). Universitetet i Stavanger.
https://utdanningsforskning.no/contentassets/98ed9f04afef49fdb83fd345a1aac8a/rapport_85.pdf
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst* (3. utg.). Gyldendal.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørkli, E. S. (2018). *Andel barn i barnehage øker fortsatt*. Statistisk Sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-oker-fortsatt>
- Fodstad, C. D. (2018). «Det vet jeg på arabisk». I I. Alfheim, C. D. Fodstad, C. B. Ø. Munch & M. Semundseth (Red.). *Språklæring det siste året i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Fodstad, C. D. & Munch, C. B. Ø. (2018). Fire veier til godt språkmiljø. *Første Steg, 2018(2)*, 40-43.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.). *Barns læring om språk og gjennom språk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2017). *Dette vet vi om barnehagen: språkstimulerende læringsmiljøer*. Gyldendal.
- Gjervan, M. (2006). *TEMAHEFTE om språklig og kulturelt mangfold*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf

- Glaser, V. (2018a). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018b). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Holm, I. M. (2011). *Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. Tromsø.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3691/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *TEMAHEFTE om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om-sprakmiljo-og-sprakstimulering-i-barnehagen-bokmal-web.pdf>
- Håkensen, S. T. (2020). Voksne bør involvere seg mer i barnas lek.
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/voksne-bor-involvere-seg-mer-i-barnas-lek>
- Kibsgaard, S. (1995). Barnehagen som læringsarena for språklige minoriteter. I O. Brox (Red.). *Integrasjon av minoriteter. Kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* Tano.
<https://www.nb.no/items/91c56a1585f597e6ad0fea0193080d79?page=5&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:999510828254702202%22>
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltakelse i lek. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (2015). Andrespråklighet, lek og inkludering. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademiske.

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle - med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (Red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- NESH. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Semundseth, M. (2018). «Hva er dette her da?» - Voksen-barn-dialog om en skoleforberedende oppgave. I I. Alfheim, C. D. Fodstad, C. B. Ø. Munch & M. Semundseth (Red.). *Språklæring det siste året i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Skålid, J. O. (2012). Lærer av det de er opptatt av. *Forskning.no*. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-partner-pedagogiske-fag/laerer-av-det-de-er-opptatt-av/744233?fbclid=IwAR2g23HfJzuatwhcXOPd-EuQ6acV8MrRTf3zq39I4oBDCrMJZSEMjD2Y7oU>
- Sund, S. (2015). Bruk av musikk gir bedre språkopplæring. *Første Steg*, 2015(2), 30-33.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/F%C3%B8rste%20steg%202%202015.pdf>
- Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, T. B. (2016). *Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk*. A. D. Norge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Viste, O. A. (2016). Er du «voksen» eller er du «ansatt» når du jobber i barnehagen? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagelærer-fagartikkel/er-du-voksen-eller-er-du-ansatt-nar-du-jobber-i-barnehagen/169279>
- Wells, G. & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15:3, 379-428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger om informantene

1. Kan du si litt om hvilken utdanning du har?
2. Hvilken stilling har du i barnehagen?
3. Hvor lenge har du jobbet i barnehage/med barn?
4. Hvor mye lærte du om dette temaet i utdanningen?
5. Har du noe kurs gjennom jobben din som du tenker er relevant innenfor dette temaet?
6. Hvordan er sammensetningen av de ansatte på din avdeling? Hvilke stillinger og utdanninger har dine kollegaer?

Barnehagens forutsetninger

7. Hvor mange barn går det på avdelingen?
8. Hvor mange flerspråklige barn går på avdelingen?

Språkmiljø og personalets rolle

9. Hva er en mangfoldig barnehage for deg?
10. Hva er en flerspråklig barnehage for deg?
11. Hva er en inkluderende barnehage for deg?
12. Har du eksempler på konkrete språkstimulerende aktiviteter som brukes i din barnehage?
13. Hvordan arbeider du som barnehagelærer med å tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for alle barn, og da spesielt de flerspråklige barna?
14. Hvordan får du med deg det øvrige personalet på avdelingen i arbeidet med et godt språkmiljø?
15. Synliggjøres det språklige mangfoldet i barnehagen?
 - For hvem?
 - På hvilken måte? Har du eksempler?
16. Hvilke holdninger og tanker har du og de ansatte på avdelingen til barnets morsmål?
17. Jobber du som pedagogisk leder (eller styreren i barnehagen) med kompetanseutvikling om språkmiljø hos personalet?

- På hvilke måter?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
18. Hvilke holdninger og tanker har du til leken som arena for inkludering og læring?
- Eksempler?
 - Kan dette eventuelt påvirke barnets sosiale utvikling?
 - På hvilken måte? Eksempler?

Foreldresamarbeid

19. Hvilke erfaringer har du med foreldresamarbeid med de flerspråklige barna?
20. Hva er viktig for deg i foreldresamarbeidet med de flerspråklige barna?

Annet

21. Er det noe du synes er utfordrende i arbeidet med flerspråklige barn?
22. Er det noe annet du vil legge til?
23. Er det noe du synes er relevant/viktig som jeg ikke har nevnt her?
24. Hvordan synes du intervjuet gikk?
25. Ønsker du å lese data når jeg har transkribert dem? Eventuelt lese hele oppgaven?

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se hvordan barnehager tilrettelegger for et inkluderende språkmiljø for de flerspråklige barna. I dette skrevet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med bachelorprosjektet er å få forståelse og innsikt i hvordan pedagogiske ledere i samarbeid med det øvrige personalet i barnehagen tilrettelegger for et inkluderende og varierende språkmiljø for alle barn, uavhengig av deres bakgrunn. Ved bruk av intervju som metode skal jeg finne forske på følgende problemstilling: «På hvilke måter mener to pedagogiske ledere at de kan tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn i alderen 3-6 år?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skal bli intervjuet. Det vil ta deg omtrent 45 minutter, avhengig av hvor utfyllende du svarer på spørsmålene. I intervjuet vil jeg blant annet stille spørsmål om hvordan du som pedagogisk leder tilrettelegger og synliggjør for et inkluderende og varierende språkmiljø, og om hvordan du samarbeider med det øvrige personalet og foreldrene om dette. Under intervjuet kommer jeg til å ta notater på PC.

Det er frivillig å delta

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. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet.

Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Det er planlagt at bachelorprosjektet skal avsluttes 30. april 2021.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (bachelorveiledere)

Sunniva Skjøstad Hovde

Sobh Chahboun

Student

Vilde Trampe-Kindt

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn». Jeg samtykker til:

å delta i intervjuet.

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD (norsk senter for forskningsdata), kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.