

Den framtidige barnehagelærerens forutsetninger i møte med mangfoldige språkmiljø

En kvalitativ studie om hvordan den framtidige barnehagelæreren kan legge til rette for engasjerende og stimulerende språkmiljø som inkluderer mangfoldet i barnegruppen.

Kristin Schjelde Dahl

(Kandidatnummer: 22)

Bacheloroppgave

(BMBAC3900)

Trondheim, april 2022

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 markerer avslutningen på min utdanning ved Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærere. Mine tre år ved Høgskolen har vært spennende, lærerike og ikke minst inspirerende. I arbeid med denne oppgaven har jeg fått mulighet til å fordype meg innenfor et tema jeg tidlig i utdanningen har funnet stor interesse for. Jeg har ved å fordype meg i dette temaet utvidet mine kunnskaper, samt tilegnet meg nye og verdifulle kompetanser. Arbeidet med bacheloroppgaven har vært svært givende og inspirerende, til tider også krevende. Alt i alt sitter jeg igjen med mange gode og varierende inntrykk, noe jeg skal ta med meg videre inn i arbeidslivet.

Jeg håper denne oppgaven kan være et bidrag til å belyse et viktig tema. Som er spesielt relevant i dagens samfunn, og i sammenheng med den framtidige barnehagelærerrollen jeg og andre barnehagelærerstudenter snart skal utfylle. Dette med tanke på at jeg har innhentet informasjon fra 3. års studenter fra ulike barnehagelærerutdanninger.

Jeg har flere jeg vil takke. Jeg vil først og fremst takke barnehagelærerstudentene som har deltatt som informanter i mitt prosjekt. Jeg setter pris på at akkurat dere ønsket å dele deres tanker, erfaringer og kunnskaper med meg. Jeg vil takke mine veiledere Cecilie Dyrkorn Fodstad og Marit Kanstad, som gjennom denne prosessen har støttet meg og gitt meg faglige og gode tilbakemeldinger. Takk til medstudenter som har bidratt med gode og motiverende samtaler i skriveprosessen. Jeg vil takke venner og familie som har lest utkast av oppgaven og heiet på meg underveis. Til slutt vil jeg takke lærere og forelesere som har bidratt til tre gode og lærerike år ved Dronning Mauds Minne Høyskole.

Tusen takk!

Kristin Schjelde Dahl

Trondheim, april 2022

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	4
1.1. Valg av tema.....	4
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2 Teori	6
2.1 Flerspråklig kompetanse.....	6
2.1.1 Førstespråk, morsmål, andrespråk	6
2.1.2 Utvikling av flerspråkligheit	6
2.1.3 Holdninger og verdier	8
2.1.4 Barnehagelærerens forutsetninger.....	9
2.2 Praktisk tilrettelegging av språkmiljø	10
2.2.1 Trygge rammer.....	10
2.2.2 Implisitt og eksplisitt språklæring.....	11
2.2.3 Språklige ressurser og aktiviteter.....	12
3 Metode	14
3.1 Valg av forskningsmetode	14
3.2 Planlegging av datainnsamling / adgang til felten	14
3.3 Utvalg av informanter.....	15
3.3.1 Informasjon om informantene.....	15
3.4 Beskrivelse av gjennomføring	16
3.5 Analysearbeid	17
3.6 Kvalitetsvurdering / metodekritikk	17
3.6.1 Validitet.....	17
3.6.2 Relabilitet.....	18
3.7 Etske retningslinjer	19
4 Presentasjon av funn og drøfting	19
4.1 Felles holdninger og verdier	19
4.2 Forståelse om flerspråklig utvikling	22
4.3 Kompetanse i å skape språkmiljø – praktisk tilrettelegging	24
4.4 Barnehagelærerutdanningen som forberedelse til barnehagens språkmiljø	27
5 Konklusjon	30
6 Litteraturliste	32
7 Vedlegg	35
7.1 Vedlegg 1	35
7.2 Vedlegg 2.....	37

1 Innledning

1.1. Valg av tema

Språket er av stor verdi for alle barna i barnehagehverdagen, for å kunne delta i lek og samtaler, utvikle verdifulle relasjoner, dele tanker og ytre meninger med andre. I lys av teorien til Høigård (2019) er det å lære språket noe av det viktigste som skjer i barnas liv. Gjennom språket lærer barna å forstå seg selv og verden rundt dem. Språket gir tilhørighet og identitet (s. 15). Språket er inngangen til betydelige dialoger og samspill, der språkmiljøet ifølge Alstad (2016) påvirker og legger til rette for barnas språkutvikling, i varierende samspill og aktiviteter (s. 219).

Vi lever i dag i en globalisert verden der flere av barna i de norske barnehagene har flerspråklige bakgrunner. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2022) viser at det i 2021 var 19% av barna i barnehagen som var flerspråklige. De største kommunene ligger over landsgjennomsnittet, der ca. 35% av barna har minoritetspråklige bakgrunner (s. 22). For at et barn skal identifiseres som minoritetspråklig i barnehagesammenheng, må både barnet og begge foreldrene, ifølge Utdanningsdirektoratet, ha et annet morsmål enn norsk, dansk, svensk, samisk eller engelsk. (s. 21). Dette betyr at antallet flerspråklige barn i barnehagen mest sannsynlig er høyere enn hva disse tallene viser. Dette viser hvor aktuelt temaet er i dagens flerkulturelle samfunn, samt hvor viktig det er å ha kunnskap om arbeidet med å tilrettelegge for mangfoldige språkmiljøer i barnehagen

I en tidligere praksisperiode observerte jeg en flerspråklig gutt som for det meste lekte alene. Gutten var skolestarter og brukte et begrenset verbalspråk i barnehagehverdagen. Språkmiljøet i praksisbarnehagen var preget av et *monoglossisk miljø*, noe som ifølge Alstad (2016) er et enspråklig miljø der språket majoriteten praktiserer er dominerende (s. 46). I samtaler med personalgruppen fikk jeg høre at de ansatte ikke hadde stødige kompetanser i møte med de flerspråklige barna på avdelingen. Resultatet av dette kan forklare hvorfor gutten slo seg til ro med å leke alene, samt grunnen til at han ofte trakk seg ut av sosiale samspill. Personalgruppen håpte på at gutten i møte med skolen ville utvikle sin språkforståelse og språkkompetanse i nye og varierende språkmiljøer med andre barn og voksne.

Denne hendelsen gjorde inntrykk på meg som student, og fikk meg til å tenke over min rolle som framtidig barnehagelærer. Ifølge rammeplanen (2017) skal barnehagelæreren kunne verdsette, samt synliggjøre det språklige mangfoldet i det pedagogiske arbeidet. Der en skal legge til rette for inkluderende språkmiljøer som fremmer språk, aktiv deltagelse og en helhetlig språkutvikling for alle barna i barnehagehverdagen (s.23). Det er da av stor betydning at barnehagelæreren har gode forutsetninger med tydelige kompetanser om flerspråklighet, samt

kunnskaper og forståelser om hvordan man kan legge til rette for barnehagens mangfoldige språkpraksiser i barnehagens språkmiljø. Det er vesentlig at man ikke overser, men inkluderer de flerspråklige barnas behov for språklig tilrettelegging og språkstimulering, samt gir barna anerkjennelse og støtte i barnehagehverdagen.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i valg av tema ønsker jeg i denne oppgaven å belyse den framtidige barnehagelærerens perspektiver, der jeg ønsker å få dypere forståelser for hvilke kunnskaper, forståelser, erfaringer, verdier og holdninger den framtidige barnehagelæreren tar med seg inn i det mangfoldige språkmiljøet i barnehagen. Jeg har formulert følgende problemstilling:

«Hvordan kan man som framtidig barnehagelærer legge til rette for stimulerende og engasjerende språkmiljøer som inkluderer mangfoldet i barnegruppen?».

1.3 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis forklares bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. I kapittel 2 redegjøres det for relevant teori som viser til kompetanse om flerspråklighet og praktiske ressurser og faktorer knyttet til den praktiske tilretteleggingen av språkmiljøet. I kapittel 3 presenteres valg av metode, samt de metodiske valgene som er tatt for oppgaven. I kapittel 4 presenteres resultater av funn og drøfting. Det er blitt gjennomført en kvalitativ studie og jeg har vurdert det som nyttig å presentere funn og drøfting i samme kapittel. Datamaterialelene i oppgaven setter søkelys på informantene, noe som gjør det vanskelig å presentere det som betydelige fremstillinger uten tilhørende drøfting, i lys av etablerte teorier. Kapittel 5 er oppgavens avslutning. Der fremheves de viktigste funnene og en konklusjon belyses for å besvare problemstillingen.

2 Teori

I denne delen av oppgaven presenteres oppgavens teorigrunnlag. Først skal det redegjøres for sentral teori innenfor flerspråklig utvikling og læring. Deretter presenteres relevante faktorer og ressurser knyttet opp mot den praktiske tilretteleggingen av språkmiljø, som kan ses i sammenheng med den flerspråklige kompetansen. Dette er sentrale elementer som gir meg grunnlag til å videre kunne drøfte og reflektere over problemstillingens perspektiver.

2.1 Flerspråklig kompetanse

2.1.1 Førstespråk, morsmål, andrespråk

Barnas *førstespråk* er i lys av teorien til Høigård (2019) språket barna tilegner seg først i livet. Førstespråket kalles ofte *morsmål*. Det er fullt mulig å ha to eller flere morsmål, noe som gjør *barna flerspråklig* (s. 140). Morsmål er det språket vi bruker mest eller det språket man behersker best. Situasjonen for mange flerspråklige barn i Norge er at de bruker norsk mest. Dette kan påvirke barnas flerspråklige utvikling, da barna kan oppleve at de ikke behersker foreldrenes språk bedre enn de behersker norsk, da de ikke møter et omfattende nok språkmiljø på foreldrenes språk (s. 140). Høigård vil på tross av dette ikke si at disse barna har norsk som sitt morsmål, da morsmålet for mange er knyttet til følelser og identitet. En innvending mot denne definisjonen er at mange barn kan oppleve at de identifiserer seg like sterkt på flere språk, da de for eksempel kan identifisere seg med foreldrenes språk og storsamfunnets språk (s. 140). Videre beskriver Høigård (2019) at *andrespråket* er det språket storsamfunnet praktiserer (s. 140). Med andre ord er andrespråket det språket de flerspråklige barnet skal lære eller er i ferd med å lære seg. Andrespråket læres ofte i andre språkmiljøer enn i morsmålet (s. 140), noe som i denne sammenhengen er fokusert mot språkmiljøet i barnehagen.

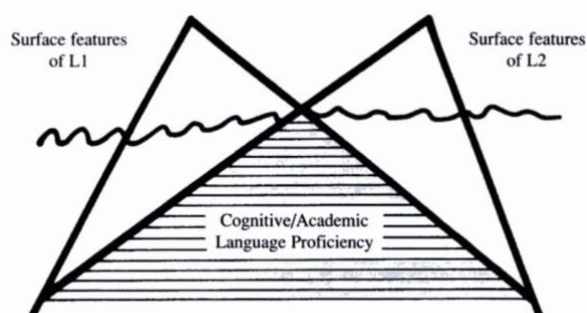
2.1.2 Utvikling av flerspråklighet

Hvis barna presenteres for mer enn ett språk før 3-års alderen, snakker vi ifølge Fodstad (2022) om *simultan / samtidig flerspråklighet* (s.135). Barna behersker ofte språkene mer eller mindre like godt. Om barna lærer et nytt språk etter 3-års alderen, vil de ha en *suksessiv / stegvis flerspråklighet* (s. 135). Fodstad poengterer at et barn som er suksessivt flerspråklig, kan i stor grad oppleve å ikke bli forstått i barnehagen. Barnet kan oppleve at de i rollelek blir værende i forenklete roller, da barnet ikke har de språklige forutsetningene til å bidra til utvikling i

lekens innhold, og får tildelt roller som ikke er så krevende (s. 136). Barnet må ofte tilbake til det *situasjonsavhengige språket*, der det snakkes om ting i her- og – nå situasjoner, på samme måte som barnet lærer seg førstespråket. Det krever altså tid og rikelige erfaringer før barnet kan bruke andrespråket i situasjonsuavhengige kontekster som for eksempel i rollelek (s. 136). Gujord (2017) hevder at barnet i løpet av sin språkutvikling, kan oppleve å ha en stille periode. I den *non- verbale perioden* lytter, observerer og samler barnet inn informasjon om språket de skal lære seg (s. 117). Denne perioden er naturlig for barn som lærer flere språk. Perioden kan være kort, eller vare over flere måneder. Den kan oppleves som frustrerende og vanskelig for barnet, men også for de voksne i personalgruppen som ikke har kunnskap om at dette er en del av barnets språklæringsprosess (s. 118).

Språkblending er i følge Høigård (2013) en del av barnas flerspråklighet. Det finnes flere måter å blande språkene på, ved at barnehagelæreren kjenner til de ulike måter å blande språk på som ved *interferens* språkblending, kan en lettere forstå hvilke prosesser de flerspråklige barna er inne i (s. 201). *Interferens språkblending* er en ubevisst overføring mellom språkene. Resultatet av denne språkblendingen blir ofte en språkfeil. Den oppstår særlig i situasjoner der språkene ikke er i balanse, da trekk fra det dominerende språket overføres til det svakeste språket. Et eksempel på dette kan være at barna overfører den spanske uttrykksmåten til andrespråket. Høigård belyser at denne feilen kan rettes opp ved å styrke det svakeste språket, gjennom mer kontakt (s. 203).

Professoren Jim Cummins mente at barnas første – og andrespråk skjer ved en gjensidig utvikling av alle språkpraksisene til personen (Øzerk, 2006, s. 146). Cummins visualiserte denne tanken i sin dual- isfjell- modell (figur 2.2).



Figur 2.2: Dual-isfjell modell (Øzerk, 2006, s.146)

Modellen viser et isfjell med to topper over vannoverflaten. Toppene representerer de synlige sidene av de flerspråklige barnas førstespråk (L1), samt andrespråk (L2). De synlige sidene vil altså si de *fonetiske ferdighetene*, altså de fysiske ferdighetene (Høigård, 2019, s.83), samt de grammatiske ferdighetene. Under vannoverflaten er barnets underliggende ferdigheter. En kan ifølge Cummins ikke si noe om barnets språkforståelse ved å kartlegge de tekniske aspektene i ett av språkene (Cummins, 2000, s. 191). Språkene utvikler seg til selvstendige enheter som har felles underliggende ferdigheter, som blant annet er en del av barnas begrepsapparat. Barnas begrepsapparat omhandler de indre forestillingene og erfaringene barna får når de hører nye ord og begreper. Barna vil i barnehagen overføre sine indre forestillinger fra morsmålet til andrespråket, i møte med språklige erfaringer i det norske språket (Øzerk, 2006, s. 146).

2.1.3 Holdninger og verdier

Båtnes og Egden (2017) peker på at barnehagelærerens *flerkulturelle forståelse* er sentral da personalgruppen i felleskap må kunne utarbeide positive holdninger og verdier, samt kunne forstå det flerkulturelle samfunnet, med mennesker som representerer ulike kulturer, tradisjoner og språkpraksiser (s. 19). Båtnes og Egden legger vekt på at man i rollen som barnehagelærer må ha flere typer kompetanser i møte med språkmangfoldet i barnegruppen. Barnehagelæreren må ha evner til å utvikle kompetanse på tvers av ulike kulturer, der man blant annet må ha kommunikative og språklige ferdigheter som gjør det mulig å kommunisere og inkludere på tvers av de forskjellige kulturene og språkpraksisene som er representert i barnegruppen. Kunnskaper om ulike kulturer er også av betydning for å gi barna en helhetlig forståelse av mangfoldets verdi og betydning i samfunnet (s. 19).

I lys av teorien til Sand (2016) er det flere lærere ved norske skoler og barnehager som gir oppmerksomhet til det som er likt mellom barnas kulturer, for å unngå å gjøre noen forskjellige innad i kulturen. Ved å behandle forskjellene likt kan man gi barnegruppen muligheter til å vekke nysgjerrighet, interesser og toleranser for forskjellighet, samt skape inkluderende felleskap (s. 185). Et eksempel på dette er ifølge Sand at personalet snakker åpent med barnegruppen om barnas forskjellige språkpraksiser og hvordan de ulike språkene bruker ulike ord for det samme fenomenet. Dette kan hjelpe barna med å lære at det finnes flere måter å løse ting på, det kan fremme barnas tilhørighet, samt at det kan utvikle empati og forståelse blant barna i barnegruppen (s.185).

Alstad (2016) forklarer at et *monoglossisk miljø*, er et *enspråklig språkmiljø*. Personalet fremmer bruken av det språket majoriteten praktiserer i barnehagen, da en ikke er bevisst på

hvordan man skal framheve de språkpraksisene som er representert blant barna i gruppen. Personalet forsterker og synliggjør derfor det som er kjent og trygt fra egen kultur og identitet (s. 46).

I lys av forskningen til Vik (2018) er det flere barnehagelærere som i mangfoldige språkmiljøer opererer med motsetningene «våre barn», «barna som er etnisk norske», vs. «de mørkhårede barna» på en «naturlig» måte og innenfor en hierarkisk ramme i barnehagehverdagen (s. 22). Altså rammer der noe plasseres over og under hverandre, der personalet trolig er ubevisst på sine holdninger ovenfor barnegruppen. Denne holdningen fremmer motsetningene «vi» og «de», der man på den ene siden har en gruppe med «gode» egenskaper knyttet til de etnisk norske barna, mens på den andre siden har man en gruppe som er annerledes og med mer behov (s. 22). Vik belyser at dette blir fremmet i en kontekst der det poengteres fra personalet at dette ikke er noe negativt (s. 22), men der de ubevisste holdningene trolig gir enkeltbarn opplevelsen av utenforskap.

På den andre siden kan personalet, i lys av teorien til García og Wei (2021), ved å fremme bruken av et *transspråkingsperspektiv*, altså et *flerspråklighetsperspektiv*, kunne anerkjenne hele det språklige repertoaret til de minoritetspråklige barna. Dette kan fremme et *heteroglossisk/ flerspråklig språkmiljø* (s. 35). Barna kan bevege seg i hele omfanget av de språklige praksisene de har med seg i barnehagen, noe som gjør de friere og mer kreative i måten å få fram sine ytringer og meninger på i hverdagen (s. 35). Et slikt perspektiv kan også være berikende for de enspråklige barna og barnehagelærerne. Transspråking kan transformere nye språklige egenskaper og ressurser til alle deltakerne i barnegruppen, samt fremme kreative og utradisjonelle språklæringssituasjoner, da det bryter med kritisk tekning. Barna bringer fram ulike dimensjoner av egne personlige erfaringer, språk, kulturer og tradisjoner. Et slikt språklæringstilbud vil alltid være aktivt, føre deltakerne sammen, samt skape identitet og tilhørighet (s. 40).

2.1.4 Barnehagelærerens forutsetninger

Ifølge Sand (2016) kreves språkferdigheter i målspråket, kunnskap om målspråket og kunnskaper om andrespråket, om barnehagelæreren skal arbeide for å fremme barnas andrespråk i formelle og uformelle læringssituasjoner. Det stilles også krav om kompetanse dersom barnehagelæreren samtidig skal fremme barnas flerspråklige utvikling. I de tilfellene der barnehagelæreren ikke har språkferdigheter innenfor barnas førstespråk, stilles det større krav til faglige kunnskaper om både den flerspråklige utviklingen og andrespråkutviklingen.

Det stilles krav om slike kompetanser da barnehagelæreren skal forsikre seg om at de flerspråklige barna får den tilretteleggingen de har rett på i barnehagen (s. 39).

Ucarli (2021) fremhever i sin forskning om barnehagelæreres kompetanser i møte med språklige utfordringer hos flerspråklige barn, at kun 15% av barnehagelærere som deltok i undersøkelsen mente at utdanningen ga de kompetanse i stor eller svært stor grad i tilrettelegging for flerspråklige barn (s. 29). Ucarli forteller videre at barnehagelærere som mangler tydelige kunnskaper om barnas flerspråklige utvikling kan gjennom observasjoner og kartleggingsverktøy diagnostisere barna med forsinket språkutvikling eller språkvansker, da det blant annet oppstår misforståelser i møte med barnas språklige utfordringer og behov (s. 41).

I følge Gotvassli (2019) er *erfaringsbaserte kunnskaper* en type kunnskap som tilegnes gjennom handling og erfaringer (s. 115). *Taus kunnskap* er i den sammenheng kunnskaper som enten ikke er uttrykt eller ikke kan uttrykkes verbalt, men som vises gjennom konkrete handlinger i barnehagehverdagen (s. 115). I forskningen til Ucarli (2021) kan erfaringsbaserte kunnskaper blant annet medføre ustødige eller tilfeldige språkkunnskaper, der en for eksempel kan ta i bruk språkverktøy som er lite hensiktsmessig for barnas flerspråklige utvikling (s. 46-47). Slike kunnskaper kan også gjennom refleksjoner videreutvikles og kvalitetssikres, ved at personalgruppen deler kunnskaper og erfaringer med hverandre i inkluderende læringsfelleskap (Gotvassli, 2019, s. 115- 116).

2.2 Praktisk tilrettelegging av språkmiljø

2.2.1 Trygge rammer

Høigård (2019) beskriver at barn som møter tillit og trygghet i de ulike forventningene som møter dem i barnehagehverdagen, kan gi barna gode muligheter til å engasjere seg i utforskningen av språkmiljøet i barnehagen. Gode og tydelige rutiner gir barna forutsetninger om hva som skal skje i løpet av barnehagehverdagen, noe som er viktig for at de flerspråklige barna skal føle seg trygge i møte med andrespråket. Repetisjon av innhold innad i de daglige rutinene som ved påkledning eller ved matbordet kan gi barna videre muligheter til å fange opp ord og uttrykk i møte med andrespråket, samt oppdage og lære nye og varierte språkhandlinger og språkforståelser (s. 20- 21). Barna kan med andre ord lære seg betydelige ytringer som hjelper dem til å formulere seg i hverdagen, som det å kunne navngi, fortelle eller spørre, noe som har videre betydning for barnas selvstendige deltagelse. Ved at de flerspråklige barna

kjenner på selvstendighet i barnehagehverdagen, kan dette fremme selvtillit og positive opplevelser av å utforske og ta del i barnehagens språkmiljø. (s. 20- 21).

Fodstad (2015) fremmer betydningen av å være barnas *språklige stillaser* i barnehagehverdagen. Der barnehagelæreren skaper trygghet og tydeligere innsikt i språket barnet møter ved å lytte til, anerkjenne og støtte barnas ytringer, innspill og undringer i hverdagen. Ved å være barnas språkstøtte i hverdagen kan man fremme trygge og givende språklæringsarenaer, da man gir barna rom for å utforske og undre seg over andrespråket (s. 99).

Høigård (2013) hevder at *tospråklig barnehagelærere og assistenter* er et viktig tiltak i de flerspråklige barnas møter med andrespråket i barnehagen. Den viktigste oppgaven de tospråklige barnehagelærerne / assistentene har er å styrke barnas morsmål gjennom samtaler, lek, høytlesning og hverdagslige rutiner. Det er av stor betydning at barna får lov til å fungere og utrykke seg språklig i forhold til sitt eget aldersnivå også i barnehagen. En barnehagehverdag kan være slitsom for barn som er i ferd med å lære seg et nytt språk, det kan da være godt å kunne slappe av på sitt eget språk og oppleve at kommunikasjonen flyter lett (s. 209). Barnet møter altså morsmålet sitt i andre situasjoner enn hjemme med sine foreldre og får mulighet til å utvikle kunnskaper også i førstespråket. De kan dele følelser, tanker og meninger, noe som gir de økt tilgang til aktiv deltagelse.

2.2.2 Implisitt og eksplisitt språklæring

Ifølge Alstad (2016) omhandler *implisitt språklæring*, språklæring som skjer i naturlige situasjoner i barnehagen (s. 37). Språklæring i naturlige situasjoner kan med andre ord legges til rette for daglige samtaler og sosiale samspill som setter søkelys på barnas aktive deltagelse. I lys av teorien til Palludan (2005) kan barnehagelæreren ved å belyse *utvekslingstonen* i slike naturlige situasjoner, anerkjenne barnas innspill, undringer og interesser i møte med andrespråket, ved å rette oppmerksomheten mot barnets stemme og aktive deltagelse (s. 133). Barnas stemme blir i den betydning verdifull og sentral i utformingen av språkmiljøets innhold og muligheter, da man i felleskap kan ta tak i og lytte til barnas oppdagelser og interesser i hverdagen (s. 133). I slike uformelle situasjoner er benevnelse av gjenstander og handlinger i her – og – nå situasjon vesentlig for å videre gi barna gode *førstehåndserfaringer*, altså fysiske og direkte erfaringer gjennom å se, kjenne, smake og lukte (Gotvassli, 2019, s. 115). Alstad (2016) belyser at det i uformelle situasjoner krever at personalet har rikelige kunnskaper i møte

med språkmiljøets kraft, slik at ikke barna blir overlatt til seg selv i aktiviteter de ikke behersker eller ikke forstår andrespråket (s. 224).

Eksplisitt språklæring beskriver Alstad (2016) som en formell språklæringsarena som blant annet kan forekomme ved bruk av *undervisningstonen* som for eksempel i en samlingsstund. Barnehagelæreren vektlegger nødvendigvis ikke barnas initiativ og aktive deltagelse, men ønsker å belære og teste de flerspråklige barnas ferdigheter i andrespråket (s. 37). Palludans (2005) forskning viser til at flere minoritetspråklige barn opplever å forbli i samtaler med barnehagelærere som er preget av undervisningstonen, selv om de har et andrespråk som er på samme nivå som de enspråklige barna på avdelingen (s. 133).

2.2.3 Språklige ressurser og aktiviteter

Bildeboken er ifølge Høigård (2019) en god inngang til et mer utvidet og komplekst språk i hverdagen (s.57). I lys av en studie gjort av Anne Skaret (Alstad, 2016) kommer det fram at en femåring med begrenset norskferdigheter hadde stort utbytte av bildebøker. Når andrespråket ble kombinert med visuelle og tydelige konkrete gjennom bildene i boken, ble det lettere for barnet å få erfaring med abstrakte begreper. Da budskapet ble fortalt gjennom multimodale tekster, altså kombinerte tekster med tekst, det visuelle i bildene og det verbale språket (s. 27). Abstrakte begreper omhandler objekter som ikke er fysiske ting som for eksempel demokrati og tall (Nakken og Thiel, 2014, s. 81). Det som også er verdifullt ved å trekke fram bildeboken er ifølge Høigård (2019) at den *gode samtalen* kan finne sted. Den gode samtalen kan oppstå spontant og er preget av gjensidighet. Den omhandler emner som engasjerer samtalepartnerne. Barna kan gjennom samtalen få ord og begreper som hjelper dem til å forstå handling og skape mening. Deltakerne lytter til hverandre, samt at man reflekterer rundt det som blir sagt (s. 56).

I lys av forskningen til Ommundsen er det «en sterk tendens til å skrive og fremme barnelitteratur som dreier seg om eksistensielle spørsmål og svar i Norge, men at det er lite barnelitteratur som reflekterer rundt den flerkulturelle virkeligheten med sine alternative religiøse virkelighetsbilder» (Ommundsen, 2008, s. 47). Ved å fremme bildebøker som belyser multikulturalitet kan man ifølge Fodstad og Alfheim (2017) framheve forskjeller som eksisterer i verden, samt gi barneleseren innsikt og kunnskap om tematikker som omhandler ulike religioner, kulturer og tradisjoner, samt levesett, raser og kjønn (s. 8).

Kibsgaard (2015) hevder at rolleleken regnes for å være den mest avanserte og vanskeligste formen for lek, samt den mest utfordrende leken å få tilgang til dersom barna ikke deler språk med dem som deltar i rolleleken. Dette kan være ekstra krevende for de minoritetspråklige

barna med et lite utviklet andrespråk, da man må kunne skille rollelek fra det som ikke er rollelek (s. 34) Forskning viser til at barn med minoritetsbakgrunn opplever å falle utenfor leken, da de blant annet får statistroller i rolleleken (Evenstad, 2007, s. 120). Denne typen lek krever at barna mestrer de språklige forutsetningene, der de i stor grad må beherske å være selvstendige i møte med andrespråket, for å oppnå samhandling og god flyt i leken (s. 120). Kibsgaard forteller også at rolleleken er berikende om barna behersker språket, da barna kan utforske fantasi og selvbestemmelse, da barna selv kan styre og utforske rollenes innhold i leken (s. 35).

Poetiske tekster kan ifølge Fodstad (2015) by på gevinster og variasjoner i barnas flerspråklige utvikling. Da bruken av sangleker, regler og rim gir tilgang til nye ord og begreper, samt repetisjoner og variasjoner i møte med andrespråket (s. 98). Poetiske tekster fremmer også bruken av kroppslig aktivitet og sanselige opplevelser, da man konkretiserer tekstenes innhold gjennom kroppslige uttrykk, noe som ifølge Langelo og Hansen (2018) har stor betydning da kroppen er et grunnleggende element for barnas kommunikasjon. Særlig i de første leveårene når verbalspråket nødvendigvis ikke er fullt utviklet, og den kroppslige kommunikasjonen ofte dominerer (s. 124).

Et *baklommereportar* hevder Fodstad (2015) at kan være berikende og betydelig for barnehagelæreren da man har et repertoar av ulike språkstimulerende aktiviteter som sangleker, regler, eventyr, samt andre kroppslige aktiviteter som hinderløyper eller andre sanseopplevelser som har betydning i språkmiljøet (s. 106- 107). Alstad (2016) påpeker at man ved å ha konkrete og varierende ressurser med seg inn i barnehagen, kan barnehagelæreren videre utvide og forme innholdet innenfor barnas ulike interesser, nivå og behov. Det kan da bli lettere for barnehagelæreren å legge til rette for systematiske og kvalitetsrike opplegg, da man har tydelige og trygge rammer å lene seg på (s. 224).

3 Metode

I følgende kapittel skal de metodiske valgene som har blitt tatt på bakgrunn av å kunne besvare problemstillingen, redegjøres for og begrunnes med støtte fra relevant teori.

3.1 Valg av forskningsmetode

I problemstillingen rettes søkelyset mot den framtidige barnehagelæreren. Sohlberg & Sohlberg (2013) hevder at forskeren må kunne bruke en metode som gjør det mulig å belyse data som gjenspeiler den virkeligheten som skal undersøkes (s. 106). For å kaste lys over og virkeliggjøre den framtidige barnehagelærerens perspektiver, valgte jeg å bruke *kvalitativ forskningsmetode*.

Ved å bruke kvalitativ forskningsmetode går en ifølge Larsen (2017) i dybden av et mindre område, der man får forståelse for informantens meninger, kunnskaper og følelser. Denne forskningsmetoden kjennetegnes av at informasjonen som blir samlet inn, er basert på menneskelige fortolkninger og erfaringer. Kvalitativ metode kan gi innsikt i spesielle mønstre innenfor informantens meninger og erfaringer. (s. 106). Med bakgrunn i dette ble det for meg relevant og hensiktsmessig å benytte kvalitativt intervju, da målet med metoden var å gi informantene frihet til å uttrykke seg. Samt få tydelige innblikk og dypere forståelser for den framtidige barnehagelærerens synspunkter og erfaringer i arbeid med å belyse faktorer i arbeidet med det mangfoldige språkmiljøet i barnehagen.

3.2 Planlegging av datainnsamling / adgang til felten

Tidlig i arbeid med prosjektet ble det utarbeidet en intervjuguide med korte, enkle og åpne spørsmål. Intervjuguidens formål var å invitere informantene til å dele kunnskaper, erfaringer og tanker innenfor emnet om mangfoldige språkmiljø. Jeg benyttet meg av et *semistrukturert intervju*, noe som ifølge Larsen (2017) tillater den som intervjuer til å få et omfattende bilde av fenomenet som undersøkes, da informantens interesser innenfor emnet styre samtalens retning (s. 99). Gjennom denne intervjuguiden kunne jeg legge til rette for faglige og personlige synspunkter, gjennom strukturerte og spontane spørsmål.

Den første informanten hadde jeg god kjennskap til fra tidligere, da informanten studerer for å bli barnehagelærer. I lys av teorien til Larsen (2017) benyttet jeg meg av *snøballmetoden*, ved at jeg tok kontakt med en person jeg antok kunne være aktuell for emnet, som videre foreslo nye personer som kunne være aktuelle for prosjektets retning (s. 90). Ved å bruke denne strategien fikk jeg kjennskap til flere ulike informanter, med relevante kriterier for å kunne

belyse fenomenet jeg ønsket å undersøke. Jeg benyttet meg også av *skjønnsmessig utvelging*, noe Larsen videre beskriver som en bevisst utvelging der man velger informanter ut ifra ulike kriterier som utdanning eller yrkesstilling (s. 91). Jeg tok kontakt med en pedagogisk leder jeg hadde kjennskap til fra tidligere praksis, da informanten hadde en relevant yrkesstilling og utdanning, jeg mente ville passe bra til prosjektet.

3.3 Utvalg av informanter

Jeg valgte informantene med utgangspunkt i utdanning og yrkesstilling, da jeg ønsket å intervju informanter som hadde relevante kunnskaper og erfaringer i møte med problemstillingens tema, der jeg belyser den framtidige barnehagelærerens perspektiv i møte med mangfoldige språkmiljø. Informant 1, 2, 3 og 4 er 3. års studenter med ulike fordypninger innenfor barnehagelærerutdanningen. Informant 5 har nylig utdanning innenfor barnehagelærerutdanningen. Jeg foretok altså et *strategisk utvalg*, noe Johannsen, Tufte & Christoffersen (2016) påpeker er hensiktsmessige utvalg for oppgavens formål (s. 113). Jeg valgte å ha flere informanter, da dette i større grad kunne gi meg pålitelige og troverdige funn. Gilje og Grimen (1993) hevder at flere informanter kan avgjøre sannhet eller falskhet i påstandsinholdet, med grunnlag i informantenes egne erfaringer (s. 49). Noe som gir bedre grunnlag for å svare på problemstillingen.

3.3.1 Informasjon om informantene

Informant 1 har nå det siste året på studiet valgt fordypning innenfor barndom og livsmestring.

Informant 2 har selv flerkulturell bakgrunn og har nå det siste året på studiet valgt en fordypning innenfor språk, med søkelys på det mangfoldige språkmiljøet.

Informant 3 har 3 års fordypning innenfor kulturelt mangfold, og har nå det siste året hatt praksis i et land utenfor Europa.

Informant 4 har 3 års fordypning innenfor naturopplevelser og friluftsliv.

Informant 5 er nyutdannet barnehagelærer, med 3 års fordypning innenfor kunstfag. Informanten har nå jobbet ca. 1 år innen yrkesstillingen pedagogisk leder.

3.4 Beskrivelse av gjennomføring

Jeg tok tidlig kontakt med informantene via e- post, der jeg som student presenterte meg og formålet med prosjektet. Vi snakket videre om samtykkeskjema og intervjuguiden, samt at vi avtale tidspunkt for intervjuet. Ifølge Tjora (2012) er en viktig forutsetning for å lykkes med tillitten og interessen hos informantene, at man klarer å skape en åpen og avslappet stemning (s. 110). Jeg var påpasselig med å gi informantene tidlig tillit og tydelig innpass i prosjektet og samtidig belyse deres verdier innenfor prosjektet, gjennom å være engasjert og nysgjerrig i møte med informantenes utdanninger og interesser.

Dalland (2017) belyser at informantenes svar på spørsmålene i intervjuet, ofte tar utgangspunkt i forberedelser og engasjement man møter hos personen i rollen som intervjuer (s. 162). Jeg valgte derfor å starte intervjuet med et *introduksjonsspørsmål*, for å rette søkelyset mot informanten, noe Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som nyttig, da intervjupersonen selv kan presentere hoveddimensjonene de opplever av fenomenet som skal undersøkes (s. 166). Informantens interesser og erfaringer innenfor emnet blir verdsatt og tatt på alvor, samt at det skaper betydelige innganger for utdypning gjennom relevante *oppfølgingsspørsmål*. Noe Kvale og Brinkmann videre beskriver som nyttig, da man i rollen som intervjuer fanger opp informantens viktige utsagn og videre utfordrer informanten til å snakke mer utfyllende om temaet (s. 166).

Jeg valgte å skrive ned alt for hånd. Jeg opplevde dette som krevende da informantene ofte måtte vente på meg for å lede veien videre, samt at jeg måtte ta ansvar for å lede informantene inn på emnet igjen, når svarene var irrelevante for emnet som ble undersøkt. Noe Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som hensiktsmessig da intervjueren er ansvarlig for intervjuets retning (s. 167). Ellers opplevde jeg min rolle som intervjuer som svært nysgjerrig og engasjert, da jeg fikk snakke med andre barnehagelærerstudenter som hadde ulike forutsetninger i møte med kunnskaper, forståelser og erfaringer knyttet til mangfoldige språkmiljø.

3.5 Analysearbeid

I dette studiet har det blitt brukt *induktiv tilnærming*. Ifølge Larsen (2017) handler induktiv tilnærming om at forskeren er åpen for ulike forklaringer, der en tar utgangspunkt i informantenes svar og knytter dette opp mot relevant teori (s. 24). Etter at intervjuene var gjennomført, førte jeg svarene over på pc. Jeg kunne da skaffe meg klarere oversikt ved å føre svarene inn i en tabell. Jeg arbeidet altså med *datamatrise*, noe Larsen videre beskriver ved at svarene til informantene innenfor de ulike spørsmålene, ble fylt inn i hver sin kolonne i tabellen (s. 116). Jeg markerte da de viktigste poengene til de ulike informantene, for å skaffe meg bredere oversikt over de ulike temaene som utpekte seg innenfor fenomenet.

Slik kom temaene til syne, samtidig som det ble lettere å se likhetene og forskjellene på erfaringene, kunnskapene og meningene til de ulike informantene. En slik tilnærming er ifølge Thagaard (2018) definisjonen på en *temasentrert analyse* (s. 57). Jeg kunne altså sammenligne dataopplysningene fra informantene, slik at det ble lettere å gå i dybden innenfor de aktuelle temaene. Jeg kunne da videre ta fram problemstillingen og vurderer aktuelle funn og teorier jeg kunne ta med meg videre i arbeidet med å besvare problemstillingen.

3.6 Kvalitetsvurdering / metodekritikk

I en kvalitativ studie er det vesentlig med kritiske refleksjoner, slik at man kvalitetssikrer forskningsprosjektet. I følgende avsnitt belyses begrepene *validitet* og *reliabilitet*, for å kunne reflektere kritisk over egen forskning og bruk av metode innad i prosjektet.

3.6.1 Validitet

Validitet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det en har til hensikt med å undersøke (s. 267). I forhold til studiets mål og problemstilling var bruken av kvalitativt intervju hensiktsmessig, da jeg fikk direkte kontakt med informantenes ulike perspektiver. Jeg fikk i rollen som forsker tydelige innblikk i informantenes tanker, erfaringer og kunnskaper, knyttet til barnas språklige forutsetninger og tilrettelegging for inkluderende språkmiljøer. Noe som bidro til å belyse problemstillingens tema og innhold, samt styrke troverdigheten i videre tolkning da jeg hadde et bredt utvalg av informanter og dataopplysninger.

Jeg kunne ha styrket validiteten ved å gjennomføre observasjoner i ulike barnehager. Jeg kunne da ha fått konkret innblikk og forståelser i informantenes praktiske møte med mangfold og

språkmiljø i barnehagehverdagen, noe som kunne ha fremmet andre perspektiver enn det som kom fram i intervjuene.

Validitet handler også om *overførbarhet*, noe som ifølge Bergsland og Jæger (2014) vil si om gjentatte målinger ville gitt de samme svarene (s. 80). Om andre informanter hadde blitt benyttet i prosjektet, er det grunn til å tro at det ville ha blitt gjort andre funn. Barnehagelærere har alle ulike kompetanser, erfaringer og forutsetninger i møte med barnehagens mangfoldige språkmiljø.

3.6.2 Relabilitet

Relabilitet handler om forskningens pålitelighet og nøyaktighet. I lys av teorien til Larsen (2017) kan det være krevende å sikre relabiliteten i et kvalitativt intervju, da informantene kan påvirkes av intervjueren (s. 94- 95). Noe som kan ha svekket relabiliteten er at jeg hadde tidligere kjennskap til noen av informantene. Da kan man oppleve å møte svar fra informantene, de tror intervjueren vil høre, men som ikke gir kritiske perspektiver til fenomenet som undersøkes. En kan da ifølge Dalland (2017) styrke relabiliteten ved en detaljert og bred utspørring, samt ved å skape tillitt til informantenes tanker og holdninger (s. 245). Jeg opplevde selv at relabiliteten ble styrket ved at vi på forhånd av intervjuet hadde snakket om anonymisering og tillitt i samsvar med informasjon og samtykkeskjema. Det ble da lettere for meg og informantene å føre en formell, men også åpen, ærlig og engasjerende samtaler, da deres svar ble møtt med tillitt, respekt og forståelse.

Noe som også kan ha svekket relabiliteten, er at jeg noterte alt for hånd. Jeg kan da ha gått glipp av viktige faktorer og innspill, samt at jeg ikke fikk konkrete inntrykk av informantenes reaksjoner og kroppsspråk. Det er her viktig å få fram at DMMH legger opp til bacheloroppgaver som ikke medfører søknad til NSD, altså innhenting av data gjennom for eksempel lydopptak. Til tross for dette fikk informantene forståelse for at de ikke skulle snakke for fort, da jeg på forhånd hadde informert om at jeg skulle notere alt for hånd. Fordelen med å skrive for hånd er ifølge Tjora (2012) at man legger merke til viktige ord innenfor temaet, som kan skape dypere refleksjon og grunnlag for videre spørsmål (s. 69). Dette merket jeg raskt når jeg noterte, da jeg fikk en tydeligere oversikt over utmerkelse i informantenes utsagn, som skapte verdi for samtalsens videre retning og spørsmål.

Det som styrker relabiliteten, er at jeg viser til en ærlig og detaljert fremstilling av forskningsprosessen. Jeg viser og beskriver hvordan datamaterialet er samlet inn og hvordan det er bearbeidet. Det er da ifølge Gilje og Grimen (1993) lettere for leseren å følge stien

forskeren har gått (s. 25). Noe som har betydning for påliteligheten og nøyaktigheten i prosjektet.

3.7 Etiske retningslinjer

Forskningsetikk handler ifølge Dalland (2017) om å ivareta personvern, samt sikre at den som deltar i forskningen ikke kjenner på ubehag (s. 168). Jeg sendte tidlig ut et informasjons og samtykkeskjema, der informantene fikk informasjon om prosjektets formål, samt at deltagelsen i prosjektet var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen.

Larsen (2017) hevder at *konfidensialitet* handler om at all data som kan gjenkjenne informanten ikke skal publiseres offentlig (s.15). Dette var også noe som var beskrevet i samtykkeskjemaet. Jeg har overholdt ansvaret om anonymitet, ved å kalle intervjupersonene for informant 1, informant 2 osv. I presentasjonen av funn og drøfting bruker jeg også en kjønnsnøytral betegnelse «hen» når jeg beskriver informantenes utsagn, da kjønn i denne forskningen ikke har betydning for å kunne besvare problemstillingen. Jeg bruker ikke noen personlig opplysning eller navn på skoler og arbeidsplasser, slik at intervjupersonene ikke kan spores tilbake til. Informantene i studiet blir framstilt med respekt og verdighet, ved å omtale de på en saklig måte.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven presenteres og drøftes funnene som er innhentet fra informantene. Funnene drøftes opp mot valgt teori. I den hensikt er funnene delt inn i forskjellige undertema, som kan løfte fram og utdype informantenes utsagn, samt belyse problemstillingens ulike perspektiver.

4.1 Felles holdninger og verdier

En fellesnevner for 3 av de 5 informantene, er at de gir uttrykk for å være opptatt av hvilke holdninger de flerkulturelle barna og familiene deres møtes med i barnehagen. Et eksempel som underbygger dette, er utsagnet fra informant 3: «*Det er viktig at personalgruppen arbeider seg opp mot en felles læringskultur, der man har de samme handlingsmønstrene, forståelsene og kunnskapene i møte med barnas flerkulturelle bakgrunner*». Dette kan tolkes i sammenheng med barnehagelærerens *flerkulturelle forståelse*, noe som ifølge Båtnes og Egden (2017) er sentralt i læringsfellesskapet, da personalgruppen må kunne fremme positive holdninger og

verdier, samt synliggjøre en helhetlig forståelse for barnas bakgrunner med ulike morsmål, tradisjoner og ressurser (s. 19). Personalet må altså ha evner og vilje til å lære om barnas språkpraksiser og kulturelle bakgrunner, samt se verdien av å synliggjøre barnas ulikheter med forskjellige identiteter. I tillegg løfter Informant 2 fram at *«personalgruppen må kunne synliggjøre verdien av barnas identitetsinvestering i barnehagehverdagen, da barnas forskjellige identiteter vekker variasjoner og større forståelser for forskjellene i samfunnet»*. Utsagnet underbygger teorien til Sand (2016) da man ved å behandle barnas ulikheter likt, kan gi barnegruppen muligheter til å skape toleranser for forskjellene i barnegruppens kulturelle mangfold (s. 185). Ved at man synliggjør barnas morsmål i sosiale aktiviteter og samspill, samt ved at man fremmer andre konkrete ressurser fra barnas kulturer og tradisjoner inne på avdelingen, kan barna få et tydeligere og mer helhelhetlig bilde av språkmangfoldets ulikheter. Med andre ord kan barna lære at det finnes flere måter å snakke og leve på, noe som kan være en sentral faktor i normaliseringen av de kulturelle og språklige forskjellene i barnegruppen. Barna kan vekke nye interesser og verdier, noe som kan ha verdi for språkmiljøets muligheter og innhold.

Informanten 2 hevder at *«personalet må ha lyst til å belyse kompetanser på tvers av barnas språkpraksiser, som gjør det mulig å inkludere og aktivisere alle barnas språkpraksiser i barnehagens språkmiljø»*. I lys av teorien til García og Wei (2021) kan dette fremme et *transspråkingsperspektiv*, altså et *flerspråklighetsperspektiv*. Et slikt perspektiv gir barna muligheter til å bevege seg i hele omfanget av de språklige praksisene barna har med seg inn i barnehagen (s. 35). I den hensikt kan personalet ifølge Cummins (2000) la barnas språkkompetanser støtte og underbygge hverandre, i stedet for at de ulike språkene er nødt til å konkurrere med hverandre i hverdagen (s. 191). Med andre ord kan barnas ulike språkpraksiser støtte hverandre, samt overføre ferdigheter fra det ene språket til det andre, ved å komme tydelig til syne i de daglige samspillene og samtalene. Likevel hevder Høigård (2019) at mange flerspråklige barn i Norge bruker det norske språket mest, noe forfatteren mener er en betydelig faktor som kan påvirke barnas flerspråklige utvikling. Noe som videre kommer fram i Høigårds teori er at disse barna til tross for dette ikke har norsk som sitt morsmål, da morsmålet eller førstespråket er språket barna tilegner seg først i livet (s. 140). En kan tolke teorien som at det i denne konteksten betyr at barna ikke møter like omfattende språkmiljøer der morsmålet representeres i like stor grad i barnehagen, som det gjør hjemme med barnas familier. Ut ifra dette perspektivet kan man tydeligere forstå betydningen og verdien av flerspråklighetsperspektivet, da dette perspektivet løfter fram, bevarer og stimulerer barnas

morsmål i barnehagens språkmiljø. Noe som kan styrke barnas flerspråklige utvikling, samt styrke barnas identifisering i møter med førstespråket og *andrespråket*, altså språket barna er i ferd med å lære seg (Høigård, 2019, s. 140).

Til tross for dette opplever informant 2, 3 og 5 i praksis at flere barnehagelærere løfter fram et *monoglossisk miljø*. Informantene legger merke til at personalet kaster lys over holdninger og verdier som ekskluderer mangfoldets ressurser og vide muligheter i språkmiljøet. Dette kan ses i sammenheng med teorien til Alstad (2016) da et *monoglossisk miljø*, noe forfatteren forklarer som et *enspråklig miljø*, fremmer bruken av språket majoriteten praktiserer i barnehagen. Noe som særlig kommer til syne blant barnehagelærere som ikke er bevisst på hvordan man skal fremheve språkpraksisene som er representert i barnegruppen, og dermed forsterker og legger vekt på det som er kjent og trygt fra egen identitet (s. 46). Det kan forstås som at barnehagelæreren i slike miljøer skaper ubevisste skiller mellom barnas språkpraksiser i barnegruppen, der en usynliggjør minoritetsgruppene. Dette underbygger forskningen til Vik (2018) da flere barnehagelærere opererer med motsetningene «vi» og «de», innenfor hierarkiske rammer (s. 22). Av den grunn blir barnas språklige og kulturelle forutsetninger plassert over og under hverandre i enspråklige miljøer, der en trekker fram ressurser fra de etnisk norske barna med de «gode» egenskapene, mens man utelukker ressurser fra de minoritetspråklige barna som er annerledes. Forskningen til Vik forklarer nærmere at denne framstillingen blir fremmet i en kontekst der barnehagelærerne poengterer at slike skiller ikke er negative (s. 22). Framstillingen samsvarer nødvendigvis ikke med teorien til Sand (2016), da man kan risikere at de flerspråklige barna føler seg annerledes og utenfor de sosiale rammene i språkmiljøet, ved å ikke trekke fram ulikhetene i barnas språkpraksiser og kulturelle bakgrunner (s. 184- 185). Det kan i den betydning se ut til at det er vesentlig i rollen som barnehagelærer å ha vilje og evner til å skaffe seg tydeligere innsyn i barnegruppens mangfoldige språkmiljø, ved å gi oppmerksomhet til det som er annerledes fra egen kultur og identitet. Dermed er det mer sannsynlig at alle medlemmene kan kjenne på deltagelse og tilhørighet i språkmiljøet, samt få innsikt i at det er flere måter å uttrykke seg på i hverdagen.

4.2 Forståelse om flerspråklig utvikling

Informant 2 og 3 belyser at *implisitt språklæring* er positivt for barnas flerspråklige utvikling, så lenge man er bevisst på hvordan barna bruker språket. Informantenes utsagn samsvarer med teorien til Alstad (2016), da *implisitt språklæring*, det vil si språklæring som skjer i naturlige situasjoner, setter søkelys på barnas aktive deltagelse (s. 37). Om barna i naturlige situasjoner skal utvikle språk, kan det virke som at barnehagelærerens rolle også er sentral for å lytte til og støtte barnas ytringer. I lys av teorien til Palludan (2005) er *utvekslingstonen* i slike situasjoner av stor betydning, da barnehagelæreren retter oppmerksomheten mot barnas interesser og undringer (s. 133). Det vil si at denne formen for språklæring, kan fremme barnas stemme og aktive deltagelse som verdifull og sentral i utformingen av språkmiljøets innhold og muligheter. På den andre siden hevder informant 1, 4 og 5 at de i praksis opplever barnehagelærere som fremmer oppfatninger om at barnas andrespråk kommer av seg selv. Kanskje kan dette forstås som at språklæring i naturlige situasjoner også kan overse mulighetene til å få tydelig innsyn i de flerspråklige barnas behov for støtte og anerkjennelse i uformelle situasjoner. Noe som for øvrig fremmer utsagnet til informant 2 og 3, da det kan se ut til at det er av betydning at barnehagelæreren er klar over hvordan barna bruker språket i barnehagehverdagen. I lys av teorien til Båtnes og Egden (2017) stilles det høye krav til barnehagelærerens kompetanse, dersom en skal arbeide for å fremme barnas andrespråk og flerspråklige utvikling i uformelle situasjoner. Der en må kunne anerkjenne og lytte til barnas mangfoldige språkpraksiser (s. 19). I den betydning utfyller teorien til Båtnes og Egden, utsagnet til informant 2 og 3, da det tyder på at barnehagelæreren må ha tydelige kompetanser om barnas flerspråklige utvikling, om implisitt språklæring skal være positivt for barnas helhetlige språkutvikling.

Imidlertid viser Palludans (2005) forskning til at flere minoritetspråklige barn opplever å forbli i samtaler med barnehagelærere som er preget av *eksplisitt språklæring*. Det vil si formelle språklæringsarenaer som kan fremme *undervisningstonen*, det vil si i situasjoner der barnas aktive deltagelse og initiativ blir mindre vektlagt, mens en heller vektlegger å belære og teste barnas norskkunnskaper. Til og med i tilfeller der de barnas andrespråk er på samme nivå som de enspråklige barna på avdelingen (s. 133). Informant 1 hevder at «*det er viktig å jevnlig kontrollere barnas språkferdigheter, for å få tydelig innsikt i de flerspråklige barnas nivå og kompetanser innenfor det norske språket*». Informantens utsagn kan i denne sammenheng underbygge Palludans forskning, da en kan oppfatte det som at informanten kanskje ikke har nok tillitt til de flerspråklige barnas kompetanser i møte med andrespråket. På en annen side i tilfeller der de flerspråklige barna blander språkene innenfor en ubevisst overføring mellom

det dominerende språket til det svakere språket, altså ved en *inferens språkblending*, kan det ifølge Høigård (2013) ha betydning å utvide og styrke barnas svakere språk gjennom mer kontakt med språket i barnehagehverdagen (s.203). I den sammenheng kan en betrakte det som relevant å utvide og utdype barnas språklige ytringer i møte med det norske språket, da andrespråket i flere tilfeller er det svakere språket de flerspråklige barna møter i barnehagen og som de er i ferd med å lære seg. I stede for å sette søkelys på å kontrollere og teste barnas ferdigheter i andrespråket, noe som nødvendigvis ikke gagnar barnas språkutvikling.

Informant 4 forteller at hen observerte et flerspråklige barn i sine siste praksisperioder som ofte var stille og som ikke så ut til å komme med innspill i sosiale samspill og lek med andre barn. Informanten hevder at «*en kan tolke dette som bekymringsverdig, da de flerspråklige barnas utfordringer med språk kan ha en sammenheng med en utviklingsforstyrrelse*». Informantens utsagn stemmer nødvendigvis ikke med teorien til Gujord (2017) da barna i løpet av sin språkutvikling kan oppleve å ha en stille periode. I den *non- verbale perioden* observere, lytter og samler barna inn informasjon om språket de skal lære seg (s. 117). Noe som underbygger Gujords teori er at informanten under intervjuet ble spurt om dette kunne ha en sammenheng med den non- verbale perioden. Informanten kunne fortelle at dette var et begrep hen ikke hadde kjennskap til. Noe som også støtter Gujords teori, er at denne perioden kan oppleves som vanskelig for personalgruppen som ikke har kunnskap om at denne perioden er en naturlig del av barnas språklæringsprosess (s. 118). I denne sammenheng kan det nevnes at forskningen til Ucarli (2021) belyser at kun 15% prosent av barnehagelærere, opplever at utdanningen ga de kompetanse i stor eller svært stor grad i tilrettelegging for flerspråklige barn. Noe som kan skape misforståelser der man kan diagnostiserer barna med forsinket språkutvikling eller ved tydelige språkvansker (s.41). Dette kan forstås som at informantens utsagn kaster lys over barnehagelærerens behov for reelle kunnskaper og gode forståelser i møte med barnas språkutvikling. Noe som i lys av rammeplanen (2017) er vesentlig, da alle barna i gruppen skal bli møtt av barnehagelærere som ser, erkjenner og respekterer barnas språklige uttrykk og utforskninger i barnehagehverdagen (s. 48). I lys av Gujords teori kan det altså være av betydning å gi barna tid og rom for å observere og erfare andrespråket, da barna møter språket med ulikt tempo og interesse.

4.3 Kompetanse i å skape språkmiljø – praktisk tilrettelegging

Informant 2, 3 og 5 forteller at *trygge rammer* er viktig for at de flerspråklige barna skal kunne utforske, utvikle og dele sine språkkompetanser og språkferdigheter i barnehagehverdagen. Informant 2 og 3 legger da særlig vekt på de barna med *suksessiv / stegvis flerspråklighet*. For barna som har en *suksessiv / stegvis flerspråklighet*, der de lærer andrespråket etter 3- års alderen, kan en i lys av det Fodstad (2022) skriver, også forstå det som ekstra betydelig å ha trygge rammer. Disse barna må ofte starte andrespråksinnlæringen med et *situasjonsavhengig språk*, altså der barna fokuserer på å snakke om konkrete ting i her- og – nå situasjoner, på samme måte som barnet lærer seg førstespråket. Det vil si at man snakker om konkrete gjenstander eller konkrete hendelser barna opplever i det bestemte øyeblikket (s. 136). Gode og tydelige rutiner gir barna blant annet forutsetninger om hva som skal skje i løpet av barnehagehverdagen, noe som løfter fram teorien til Høigård (2019), da rutiner og repeterende innhold gir barna muligheter til å fange opp ord og uttrykk i møte med andrespråket (s. 20 - 21). En annen faktor som kan løfte fram informantenes utsagn er tankegodset til Fodstad (2015), der forfatteren fremmer betydningen av å være barnas *språklige stillaser* (s. 99). Det vil si at barnehagelæreren skaper trygge rammer gjennom å gi barna tydelig innsikt i språket de møter i barnehagehverdagen. Gjennom å lytte til barnas ytringer, samt ved å benevne, det vil si at den voksne beskrive handlinger med ord. En kan tolke dette som særlig betydelig for barna med stegvis flerspråklighet, da barna kommer tett inn på andrespråket, samt at barna har noen de kan søke trygghet og støtte til.

På en annen side er det også vesentlig at de flerspråklige barna får trygge og gode innganger også i møte med morsmålet i barnehagen. Høigård (2013) belyser at *tospråklige barnehagelærere* eller *assistenter* er en viktig ressurs for de flerspråklige barna, da de får uttrykke seg i forhold til sitt eget aldersnivå (s. 209). En kan tyde dette som berikende for de flerspråklige barnas stimulering og utvikling av førstespråket, da de møter voksne som forstår og snakker deres språk. Informant 2 presiserer i sitt utsagn at «Jeg opplever min egen flerspråklige bakgrunn som verdifull i møter med barn som deler samme morsmål som meg i barnehagen, så lenge man også setter søkelys på å stimulere barnas andrespråksutvikling. Slik at barna ikke mister interessen av å utforske det norske språket». En kan av den grunn stille seg litt kritisk til at barnehagelæreren deler det samme morsmålet som de flerspråklige barna. Høigård (2019) poengterer i den sammenheng at det er vesentlig å gi barna erfaringer av selvstendighet, da uavhengighet kan gi barna selvtillit og positive opplevelser av å utforske og ta del i barnehagens språkmiljø (s. 20- 21). En kan tolke det slik at barna på denne måten ikke

blir avhengige av barnehagepersonalet, men også klarer å se verdien av å beherske språkmiljøets forutsetninger på egen hånd. I den sammenheng kan forståelsen av Cummins isfjellmodell være av betydning i barnehagehverdagen, da barna ved å løfte fram språkpraksisene sine i hverdagen, kan fremme en gjensidig utvikling, med felles underliggende ferdigheter (Øzerk, 2006, s. 146). Barna kan altså ved å fremheve sine språkpraksiser, formulere sine ytringer og samtidig delta aktivt i barnehagens språkmiljø. Dette kan ses som positivt for de flerspråklige barna, da de i tillegg kan overføre ferdigheter fra morsmålet til andrespråket, i møte med sosiale samspill og aktiviteter.

En fellesnevner for alle informantene er at de fremmer verdien av *bildeboken*. Informant 1, 4 og 5 legger vekt på at utvalget av bildebøker er sentralt i møte med et mangfoldig språkmiljø. Dette utsagnet kan diskuteres i lys av forskningen til Ommundsen (2008), da det er en sterk tendens til å fremme barnelitteratur i barnehagen som viser perspektiver fra den norske kulturen, men som i liten grad reflekterer over den flerkulturelle virkeligheten (s. 47). Forskningen til Vik (2018) kommer da tydelig til syne, og underbygger Ommundsens studier, da Viks undersøkelser peker på at det blir skapt skiller mellom «vi» og «de» i barnegruppen (s. 22). Med andre ord kan de flerspråklige barna føle seg utenfor språkmiljøas rammer, da de ikke kjenner seg igjen med innholdet som representeres. Til tross for dette fremmer Fodstad og Alfheim (2017) at bildebøker som belyser multikulturalitet kan fremheve forskjeller som eksisterer i den flerkulturelle virkeligheten (s. 8). En kan forstå dette som positivt da barna får innsyn i kulturer, tradisjoner og levesett, samt at bildebøkene også kan sette søkelys på barnas ulike språkpraksiser, som inviterer til språkstimulering og anerkjennelse for alle barna i gruppen. Dette argumenterer for at et rikt utvalg av bildebøker er positivt innad i språkmiljøet, da barna kan kjenne på tilhørighet og øke engasjement for det mangfoldige samfunnet de lever i.

På den andre siden fremhever informant 2 og 3 at bildeboken kan skape innganger til *gode samtaler*. Der informant 3 forteller at: «*Bildeboken kan vekke språklige interesser og utvide barnas språkkunnskaper, i samtaler der deres stemme er i fokus*». En kan ut ifra dette tolke det som at samtalene rundt bildeboken kan invitere til implisitt språklæring, der barnas stemme er verdifull og sentral i samtalen (Alstad, 2016, s. 37). I en studie gjort av Anne Skaret (Alstad, 2016) kommer det fram at slike samtaler kan by på gevinster for barn som har en suksessiv /stegvis flerspråklighet, da barna møter andrespråket med visuelle og konkrete erfaringer (s. 27). Bildebokens visuelle uttrykk kan i den hensikt hjelpe de flerspråklige barna med å utvide sine språkrepertoarer i møte med abstrakte begreper, noe Nakken og Theil (2014) forklarer som

begreper som ikke referere til fysiske ting som for eksempel tall (s. 81). I den hensikt kan barna gjennom samtalen tilegne seg ord og begreper som hjelper dem til å forstå handling og skape mening. En kan tolke det slik at dette fremmer barnas møter med *førstehåndserfaringer*, da barna ifølge Gotvassli (2019) får direkte og fysiske erfaringer med ordene i bildeboken (s. 115). Den gode samtalen kan i denne konteksten se ut til å gi de flerspråklige barna berikelser i sin flerspråklige utvikling, de får gode innganger til et mer utvidet og komplekst språk i hverdagen, ved at de får tilgang til varierte ord og begreper (Høigård, 2019, s. 56).

Informant 1 og 4 hevder at rolleleken er sentral i barnehagens språkmiljø. Et eksempel som underbygger dette perspektivet, er utsagnet fra informant 4: «*I rolleleken kan barna danne sosiale og inkluderende felleskap, med utgangspunkt fra tematikk fra bildebøkene*». Noe som er grunnleggende i den sammenheng og som kan underbygger informant 4 sitt utsagn, er rollelek i tilfellet der barnet har en *simultan /samtidig flerspråklighet* (Fodstad, 2022, s. 136). Med andre ord kan rolleleken ifølge Fodstad (2022) være berikende for de flerspråklige barna som behersker andrespråket bra (s. 135). Om rolleleken skal danne inkluderende felleskap for barna og for at barna skal kunne uttrykke tanker og interesser fra bildebøkene tematikk, kan en forstå det som viktig at barna har gode og varierte ferdigheter i andrespråket. Noe som setter utsagnet til informant 4 i et kritisk perspektiv, er tilfeller der barna ikke har de språklige forutsetningene til å delta i leken. Teorien til Kibsgaard (2015) støtter opp mot det kritiske perspektivet, da rolleleken regnes for å være den mest avanserte formen for lek, om barna ikke deler språk med dem de som deltar i rolleleken (s. 34). Forskningen til Evenstad (2007) støtter også det kritiske perspektivet, da barna må beherske det å være selvstendig i bruken av andrespråket, for å oppnå god flyt i leken (s. 120). Om rolleleken skal være sentral og inkluderende i språkmiljøet, kan det ses av betydning at barnehagelæreren er til stede som barnas *språklige stillaser* (Fodstad, 2015, s. 99) i tilfeller der barna ikke har et sterkt utviklet andrespråk. Ved at barnehagelæreren er til stede kan barna få innsyn i rolleleken og bli møtt på et nivå og i et tempo barna mestrer, noe som kan være positivt for barnas motivasjon i den helhetlige språkutviklingen.

Informant 3 hevder at *poetiske tekste og kroppslig aktivitet er* av stor verdi for å inkludere og engasjere alle barna i språkmiljøet. Informanten støtter utsagnet med å fortelle om sine egne erfaringer fra praksis, i et land utenfor Europa. Informanten var da helt avhengig av å ytre sine meninger gjennom kroppslige handlinger og uttrykk, da hen ikke delte det samme morsmålet som majoriteten i barnegruppen praktiserte. I lys av teorien til Langelo og Hansen (2018) er kroppen et grunnleggende element for barnas kommunikasjon (s. 124). En kan i den

sammenheng se verdien av å trekke fram kroppslig aktivitet i språkmiljøet, da den kroppslige kommunikasjonen ifølge Langelo og Hansen, ofte dominere de første leveårene av barnas språkutvikling (s. 124). Informanten forteller at hen tok i bruk ulike poetiske tekster som sangleker, rim og regler hen hadde lært gjennom utdanningen, med enkle ord, fraser og tydelige bevegelser. Informanten kunne videre lære nye ord og uttrykk fra sangleker og regler av barnas morsmål i praksisbarnehagen, som inviterte til sosial deltakelse og engasjement blant deltakerne. Barna kan altså på denne måten møtes i de samme sosiale samspillene, da deres språklige forutsetninger ikke nødvendigvis svekker deres mulighet, men heller kan by på berikelser i barnas språkutvikling. Fodstad (2015) belyser at poetiske tekster gir tilgang til repetisjoner og variasjon av nye ord og begreper (s. 98). En kan tolke det som at denne typen aktiviteter er positivt for barnas språkutvikling og mulighet til aktiv deltakelse, da leken ikke holder noen utenfor. På en annen side ved at de flerspråklige barna i barnegruppen også kan dele poetiske tekster fra sine morsmål, kan man videre utvide språkmiljøets innhold og kreativitet. Noe som kan vekke språklige interesser blant barna i barnegruppen, da alle barna kan utvide sine språklige repertoarer. Dette kan en se i sammenheng med å kaste lys over transspråkingsperspektiv i barnehagehverdagen, noe som gjør barna friere og mer kreative i måten å få fram sine ytringer på i hverdagen (García og Wei, 2021, s. 35). Det kan oppfattes som at barna på denne måten kan få varierte erfaringer med hvordan poetiske tekster og kroppslige aktiviteter kan vekke sosiale samspill og kreative språklæringsmiljøer, noe som kan tolkes som positivt i møte barnas ulike språkforståelser og språkkompetanser.

4.4 Barnehagelærerutdanningen som forberedelse til barnehagens språkmiljø

Informant 1, 4 og 5 forteller at de skulle ønske at utdanningen hadde flere undervisningstimer med søkelys på *praktiske ressurser og praktiskrelaterte teorier* i møte med det mangfoldige språkmiljøet. Informantene poengterer at utdanningen generelt har hatt svært lite søkelys på undervisning om barn med mangfoldige språkpraksiser og kulturelle bakgrunner. Ifølge Sand (2016) kreves det kunnskaper om barnas morsmål og andrespråksutvikling, om barnehagelæreren skal arbeide for å fremme barnas språkstimulering i ulike læringssituasjoner i barnehagen (s. 39). Ser vi til teorien til Alstad (2016) kan det ha stor betydning for barnehagelæreren å ha noen konkrete hjelpemidler å forholde seg til innenfor språklæringsarenaen, da dette kan fremme tydelige kompetanser, gode rutiner, samt åpne dørene for kreative og varierende måter å stimulere og inkludere barnas ulike språkpraksiser på

i hverdagen (s. 224). Slik som informant 1, 4 og 5 opplever det, har teorien de har lært gjennom utdanningen vært for teknisk, da teoriene har vært vanskelig å anvende og knytte til praksisrelaterte situasjoner. I lys av informant 3 sine erfaringer fra praksis i et land utenfor Europa, var det altså av stor betydning å ha et utvalg av poetiske tekster som sangleker, rim og regler hen hadde lært gjennom utdanningen, da informanten hadde noe konkret å jobbe ut ifra. I den betydning kan et *baklommereportar* være av verdi. Ifølge Fodstad (2015) er dette et repertoar av språkstimulerende aktiviteter som sangleker, dikt, regler eller eventyr (s. 107) Ved at man har konkrete og varierende verktøy og praksisrelevante teorier med seg inn i barnehagen, kan barnehagelæreren videre utvide og forme innholdet innenfor barnas ulike interesser, nivå og behov. En kan forstå det som at det i den sammenheng kan være lettere for barnehagelæreren å legge til rette for konkrete og systematiske opplegg, ved at man har tydelige og trygge fagkunnskaper å lene seg på i møte med barnas ulike språkforståelser og språkpraksiser.

Informant 5 forteller at hen i rollen som pedagogisk leder for det meste har tilegnet seg kunnskaper gjennom erfaringer, innenfor barnehagens mangfoldige språkmiljø. Informant 5 forteller at: *«Jeg har ofte prøvd meg fram i situasjoner der jeg ikke har hatt kompetanser innenfor språkmiljøets mangfoldige språkpraksiser. Særlig i møte med barn og foreldre som ikke deler det samme morsmålet som meg. Jeg har over tid utviklet kompetanser gjennom slike erfaringer, som stadig anvendes i sosiale samspill med flerspråklige barn og deres foreldre»*. I likhet med informant 5, forteller informant 1 og 4 at de i praksis også har prøvd seg fram i språkmangfoldige miljøer. Informant 1 og 4 forteller at de også har observert personalet og har tatt med seg deres ulike kunnskaper, inn i videre praksisperioder og i møte med mangfoldige språkmiljø. En kan ut ifra informantenes utsagn, tolke at dette har en sammenheng med *erfaringsbaserte kunnskaper*, noe Gotvassli (2019) forklarer som kunnskaper som tilegnes gjennom handlinger og erfaringer (s. 115). Ifølge forskningen til Ucarli (2021) kan en oppfatte det som at slike kunnskaper blant annet kan medføre til ustødige eller tilfeldige språkkunnskaper (s. 46- 47). En kan anerkjenne slike kunnskaper som nyttige i noen tilfeller, for eksempel i samhandlinger der barnas foreldre kan dele kompetanser om ulike ressurser fra egne morsmål og kulturer. For eksempel kan barna eller deres foreldre dele ord fra egne morsmål, sangleker eller eventyr, noe som kan gi personalet økt kompetanse i tilretteleggingen av språkmiljøet. Men ifølge Gotvassli (2019) er slik kompetanse ofte tause, altså at kompetansen ikke kan forklares med konkrete ord (s. 115). Det vil si, at slike kunnskaper kan føre til kompetanse som personalet viser gjennom handling, men som nødvendigvis ikke kan forklares fra et faglig eller teoretisk perspektiv. I forskningen til Ucarli (2021) kommer det

videre fram at slike erfaringsbaserte kunnskaper, kan føre til at man for eksempel tar i bruk språkverktøy eller andre språklige hjelpemidler, som er lite hensiktsmessig for barnas flerspråklige utvikling (s. 46-47). Ut ifra dette kan man forstå det som at barnehagelærere som følger av dette kan risikere å ta valg og vurderinger som ikke nødvendigvis innbyr til språkstimulering og språklæring av god og sikker kvalitet, ved å lære kunnskaper gjennom erfaringer. Til tross for dette påpeker Gotvassli (2019) at personalet gjennom refleksjoner kan tydeliggjøre og videreutvikle betydningen av tause kunnskaper (s. 115 – 116). Ved at man er klar over at man tar i bruk slike kunnskaper, kan en altså skape tydeligere læringsarenaer, ved at personalgruppen sammen kan sette ord på og begrunne bakgrunnen for handlingene som utføres innad i språkmiljøet. Det kan tolkes som at personalet i slike situasjoner er avhengig av å dele og tydeliggjøre handlinger og erfaringer som belyses i arbeid med språkmiljøet, slik at personalgruppen kan konkretisere, videreutvikle og kvalitetssikre kompetanser i møte med mangfoldets språklæring og språkutvikling i sosiale samhandlinger.

På den andre siden opplever informant 2 og 3 at utdanningen har gitt de gode og varierende kunnskaper innenfor det kulturelle mangfoldet, samt at de har fått betydelige forståelser av viktigheten av å inkludere barnas mangfoldige språkpraksiser i språkmiljøet. Et utsagn som utpeker seg er uttalelsen til informant 2: *«Først ved å velge fordypning om mangfoldige språkmiljø innad i mitt siste studieår, innså jeg verdien av å være flerspråklig. Da flerspråklighet kan være positivt for alle deltakerne i barnegruppen»*. Noe som kan være relevant å trekke fram i den sammenheng er at de flerspråklige barnas språkpraksiser, kan se ut til å være berikelser for alle barnas språkstimuleringer og språkreportuarer. Ifølge García og Wei (2021) kan transspråking i stedet for å bare være en støttende praksis for å gi de flerspråklige barna tilgang til et visst innhold i barnehagen, kan også transspråking være transformerende for enspråklige barn, ansatte og for språkmiljøets innhold. En kan i fellesskap utvide sine språkreportuarer med nye ord og uttrykk (s. 83). Med andre ord kan transspråking gi muligheter til kreativitet, variasjon og nyskapning innad i språkmiljøet, noe en kan se som relevant i møte med språkmangfoldet i dagens samfunn.

5 Konklusjon

Ut ifra mine funn kan det se ut som det er flere faktorer som er sentrale i den framtidige barnehagelærerens møter med et mangfoldig språkmiljø. Det kan se ut som at det er av betydning at barnehagelæreren engasjerer personalgruppen til å utvikle positive holdninger og verdier, som inkluderer mangfoldets muligheter til deltagelse. Dette kan blant annet fremme dyrkelsen av personalets *flerkulturelle forståelse*, der man i felleskap har evner og vilje til å lære om, samt synliggjøre barnas språkpraksiser og kulturelle bakgrunner i barnehagehverdagen. På denne måten kan et *transspråkingsperspektiv* finne sted blant medlemmene i barnegruppen, noe som kan fremme barnas engasjement og aktive deltagelse i språkmiljøet. Det vil si at barnehagelæreren gir de flerspråklige barna rom for å snakke på tvers av sine språkpraksiser, som de har med seg inn i barnehagen. En kan forstå dette som positivt da de flerspråklige barna kan dele ytringer, som styrker og stimulere deres flerspråklige utvikling.

Videre tyder funnene på at barnehagelærerens forståelse av barnas flerspråklige utvikling er vesentlig. En kan ut ifra informantenes utsagn anta at det er av verdi å ha *flerspråklig kompetanse* i personalgruppen. Informant 2 og 3 med fordypning innenfor mangfold, fremmer blant annet sentrale begreper og innhold som viser kompetanse om flerspråklig utvikling og læring. Informantene legger blant annet vekt på begrepet *implisitt språklæring*, altså språklæring som skjer i naturlige situasjoner. De legger da særlig vekt på barnehagelærerens bevissthet om hvordan barna bruker språket og at barna får delta aktivt. De flerspråklige barna kan på denne måten inkludere og engasjere seg i språkmiljøer, der de voksne utvider og utdypner barnas språklige ytringer i møte med andrespråket. En kan da forstå det som betydelig å ha tydelige kunnskaper i møte med barnas språkutvikling, da informantene uten denne fordypningen kan se ut til å ha uklare forståelser om hvordan de flerspråklige barna møter språkmiljøet i barnehagen. Dette kan forårsake misforståelser eller sette søkelys på å kontrollere og teste barnas ferdigheter i andrespråket, noe som nødvendigvis ikke gagnar barnas språkutvikling og engasjement i språkmiljøet.

En annen faktor er å ha kunnskap om barna lærer andrespråket før eller etter de er fylt tre år. Ifølge informantene med fordypning innenfor mangfold, må man kunne se sammenhengen med barnas *stegvise* eller *samtidige flerspråklighet*. Dette kan legge grunnlaget for kvaliteten i den praktiske tilretteleggingen av språkmiljøet, da barnas språkkompetanser kan være avhengige av aktivitetens gevinster for barnas engasjement og språkstimulering. Informant 2 og 3, fremmer blant annet bruken av bildeboken som en inngang til de gode samtalene. Kroppslig aktivitet og

poetiske tekster blir også nevnt som verdi for å inkludere alle barna til aktiv deltagelse. På den andre siden fremmer informantene uten fordypning innenfor mangfold, aktiviteter som kan være utfordrende, særlig for barna med *stegvis flerspråklighet* ettersom informantene vektlegger rolleleken. De barna som er nye i et språk, må få tilgang til lek som ikke krever verbalspråk på samme måte som rolleleken gjør, og dette synes ikke disse informantene å være bevisste i. Man får en forståelse av at rolleleken krever at barna har gode språkkompetanser i andrespråket for å kunne delta. En kan da se det som nødvendig at barnehagelæreren er barnas *språklige stillaser* og støtter deres muligheter til å engasjere og inkludere seg i aktivitetene som fremmes i språkmiljøet, om barna skal ha utbytte av aktivitetene.

En faktor som kan tydeliggjøre og forklare informantens forskjellige kompetanser i møte med et mangfoldig språkmiljø, er barnehagelærerutdanningens innhold. Det kan se ut til at teorien for informant 1, 4 og 5 har vært for teknisk, med lite søkelys på praktiske og relevante ressurser og teorier i møte med språkmangfoldet i barnehagen. Ut ifra dette kan det forstås som at informantenes kunnskaper for det meste er bygd på erfaringer fra praktiske møter i barnehagen. I lys av teorien til Alstad (2016) kan det ha stor betydning for barnehagelæreren å ha noe konkret å jobbe ut ifra (s. 224). En kan tydelig se at informant 2 og 3 har hatt utbytte av sine utdanninger, da de fremmer kunnskaper og praktiske ressurser som har betydning for språkmiljøets innhold og muligheter. Å ha tydelige og trygge fagkunnskaper å lene seg på i møte med barnas ulike språkforståelser og språkpraksiser, kan gi barnehagelæreren bedre grunnlag for å legge til rette for konkrete og engasjerende aktiviteter, som inviterer til deltagelse og språkstimulering.

Jeg kan ut ifra disse faktorene konkludere med at flerkulturell forståelse og flerspråklig kompetanse, kan se ut til å gi den framtidige barnehagelæreren fordeler i møte med mangfoldet i barnegruppen. Det ser ut til at tydelige fagkunnskaper og forståelser for barnas flerspråklige utvikling, samt interesser for barnegruppens ulike bakgrunner, har en betydning for å kunne stimulere, engasjere og inkludere alle barnas språkpraksiser og kulturelle bakgrunner i barnehagens mangfoldige språkmiljø.

6 Litteraturliste

- Alstad, G.T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). (red.). *Bacheloroppgaven i barnehageutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Båtnes, P. I. Og Egden, S. (2017). (red.). *Flerkulturell forståelse i praksis*. Gyldendal
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Gyldendal akademisk
- Evenstad, R. (2007). *Å overse et barn – om lek og samhandling i den flerkulturelle barnehagen*. 25, nr 3-4. s. 115- 123. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/309>
- Fodstad, C. D. Og Alfheim, I. K. (2017). *Veien hjem i Lisa Aisatos En fisk med navn Luna*. 25, nr 1. s 7-21.Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/6402>
- Fodstad, C. D. *Poetiske tekster – døråpnere til et nytt språk*. I Kibsgaard, S. Og Kanstad, M. (red.). (2015). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget
- Fodstad, C. D. *Språkarbeid i barnehagen når barna er flerspråklige*. I Frønes, M. H. Og Kanstad, M. (2022). (red.). *Barnehagelæreren og barna*. Universitetsforlaget
- García, O. Og Wei, L. (2021). *Transspåking: Språk, tospråklighet og opplæring*. (2.utgave). Cappelen Damm Akademisk
- Gilje, N. Og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring av samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. (2. utgave). Universitetsforlaget

Gujord, A. K. H. *Språkutvikling hos barn i ulike språklærings situasjoner*. I Selås, M. Og Gujord, A. K. H. (2017). (red.). *Språkmøte i barnehagen*. Fagbokforlaget

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. (3. utgave). Universitetsforlaget.

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. (4. utgave). Universitetsforlaget

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

Kibsgaard, S. *Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltakelse i lek*. I Kibsgaard, S. Og Kanstad, M. (red.). (2015). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget

Kvale, S. Og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag

Langelo, G. & Hansen, K. *Fysisk vekst og modning*. I Sandseter, E. B.H., Hagen, T. L., Moser, T. (red.) (2018). *Kroppslighet i barnehagen*. Gyldendal

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Fagbokforlaget

Nakken, A & Thiel, O. (2014). *Matematikkens kjerne*. Fagbokforlaget

Ommundsen, Å. M. *Barndom i et flerkulturelt samfunn? Barndom, senmodernitet og kulturmøter i barnelitteraturen*. I Ommundsen, Å. M., (2008). (red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt*. Universitetsforlaget

Palludan, C. (2005). *Barnehagen gjør en forskjell*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Sand, S. (2016). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*.

Cappelen Damm AS

Sohlberg, P & Sohlberg, B. M. (2013). *Kunnskapens former: Vetenskapsteori og forskningsmetode*. Liber AB

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk

Ucarli, G. (2021). *Barnehagelæreres kompetanse i språklige utfordringer hos flerspråklige barn: En kvantitativ spørreundersøkelse*. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88619/1/Masteroppgave-G-Iperi-Ucarli.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Barnehagens formål og innhold: Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet (17.02.2022). *Fakta om barnehager 2021*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/barn-og-barnehager/>

Vik, N. E. (10. 11. 2018). *Språkkartlegging av flerspråklige barn - ekskludering i praksis*. 36, nr2. Side 11- 28. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/2782>

Øzerk, K. (2006). *Et tospråklighetspedagogisk perspektiv*. I Haugen (2006). (red.). *Barn og unges læringsmiljø 2: Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. (2. utgave). Høyskoleforlaget

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1

Informasjon og samtykkeskjema



Vil du delta i bachelorprosjektet om «den framtidige barnehagelærerens forutsetninger i møte med mangfoldige språkmiljø»?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan man i rollen som framtidig barnehagelærer kan legge til rette for språkmiljøer som inkluderer barnas mangfoldige språkparkiser.

I dagens norske barnehager er det flere barn med flerspråklige bakgrunner. Rollen som barnehagelærer har derfor stor betydning for å legge til rette for språkmiljøer med god kvalitet og høyt engasjement. Jeg har i tidligere praksis observert og gjennom samtaler med personalet i barnehagen, fått inntrykk av at flere barnehagelærere ikke har konkrete kompetanser i arbeid med å skape gode språkmiljøer som inkluderer særlig de flerspråklige barnas behov og ressurser knyttet til språk.

Jeg som student ønsker derfor gjennom dette prosjektet å kunne besvare problemstillingen:

Hvordan kan man som framtidig barnehagelærer legge til rette for stimulerende og engasjerende språkmiljøer som inkluderer mangfoldet i barnegruppen?

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 dette prosjektet innebærer det at du blir stil ulike spørsmål knyttet til språk, samt forståelser, kunnskaper og interesser i tråd med utdanningen som barnehagelærer.

Dette vil ta deg ca. 45 minutter. Dine utsagn blir skrevet ned for hånd og videre belyst og drøftet innenfor prosjektets rammer.

I intervjuet vil jeg stille deg spørsmål om hva som blir viktig for deg som kommende barnehagelærer, når du skal legge til rette for inkluderende og stimulerende språkmiljøer i barnehagen. Du får også spørsmål om spesielle momenter du kommer til å ta med deg i arbeid med språkmiljø, som du har lært gjennom utdanningen din som barnehagelærer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn og sensitive opplysninger anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 29.04.2022.

Med vennlig hilsen
Student

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om bachelorprosjektet

Ja

Dato:

Siden prosjektet i dette tilfellet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i ruten ovenfor.

7.2 Vedlegg 2

Intervjuguide

Introduksjon: Jeg skal skrive bacheloroppgave om mangfoldige språkmiljø i barnehagen og hvordan utdanningen forbereder barnehagelæreren til å arbeide med dette i videre praksis. Jeg ønsker derfor å stille deg noen spørsmål i forhold til dette.

Spørsmål 1: Nå er du snart ferdigutdannet, hva blir viktig for deg i rollen som barnehagelærer når du skal skape et stimulerende og inkluderende språkmiljø i barnehagen?

Spørsmål 2: Er det noen spesielle momenter du kommer til å ta med deg i arbeid med språkmiljø, som du har lært fra utdanningen din som barnehagelærer?

Spørsmål 3: Opplever du å være forberedt til å bidra til et godt språkmiljø etter endt utdanning. Evt. hva savner du kunnskap om?

Spørsmål 4: Hvordan opplever du ut ifra egne praksiserfaringer, språkmiljøene i dagens barnehager og er det noe du ville ha gjort annerledes?

Spørsmål 5: Hvilken verdi tror du språket har for de flerspråklige barnas barnehagehverdag?

Spørsmål 6: Hvordan tror du man kan legge til rette for stimulerende og engasjerende miljøer som inkluderer alle barna i gruppen, men tanke på barnas ulike ferdigheter innenfor det norske språket?