

# Å lære flere språk samtidig

**Hvordan kan personalet møte de yngste flerspråklige barna for å berike språkmiljøet i barnehagen?**

**Emma Heireth**

[Kandidatnummer: 2003]

**Bacheloroppgave**

**[BHBAC3900]**

Trondheim, mai 2018

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

## Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	<b>3</b>
Bakgrunn for valg av tema .....	3
Problemstilling.....	3
Avgrensning.....	4
Valg av metode .....	4
Valg av litteratur .....	4
Oppgavens struktur.....	4
<b>Kapittel 2: Teori</b> .....	<b>5</b>
Sentrale begreper .....	5
Aktualisering av tema.....	6
Tidligere forskning.....	6
Språk og språklig mangfold i rammeplanen .....	7
Morsmålets betydning .....	8
Et godt språkmiljø .....	8
Tidlig språkutvikling .....	10
Tospråklig utvikling.....	10
Ulike syn på flerspråklighet.....	12
Samarbeid mellom hjem og barnehage .....	13
<b>Kapittel 3: Kvalitativ metode og innsamlingsstrategier</b> .....	<b>13</b>
Valg av kvalitativ metode.....	13
Planlegging av datainnsamling og adgang til felten.....	14
Presentasjon av forskningsdeltakere .....	14
Innsamlingsstrategier .....	14
Observasjon.....	15
Intervju .....	16
Strukturering og analyse av data .....	16
Metodekritikk .....	17
Reliabilitet.....	17
Validitet.....	17

## Å lære flere språk samtidig

Overførbarhet.....	17
Forskningsetikk .....	18
<b>Kapittel 4: Presentasjon av funn og drøfting.....</b>	<b>18</b>
Synliggjøring av ulike språk.....	19
Funn .....	19
Hvilken betydning kan synliggjøring av ulike språk ha for språkmiljøet? .....	19
Situasjonsavhengig språk .....	20
Funn .....	21
Hvorfor er situasjonsavhengig språk viktig blant de yngste barna? .....	21
Strukturert språkarbeid .....	22
Funn .....	22
Hvordan kan språkgrupper bidra til språkutvikling? .....	23
Foreldresamarbeid og bruk av morsmål .....	25
Funn .....	25
Hvorfor kan foreldresamarbeid og bruk av morsmål være en viktig del av språkmiljøet? ....	26
<b>Kapittel 5: Oppsummering.....</b>	<b>28</b>
<b>Referanser .....</b>	<b>30</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>32</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>34</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>35</b>

## Kapittel 1: Innledning

«Det er min andre praksisperiode i barnehagelærerutdanningen og jeg har praksis i en barnehage der flere av barna er flerspråklige. Jeg er mye med Elio (2,7) som snakker spansk hjemme. Det virker som han har en taus periode, og de ansatte sier at han har hatt det siden han begynte i barnehagen som toåring. Jeg har snakket mye med ham på norsk, men han har kun respondert med kroppsspråk tilbake. En dag sitter Elio og Mikael (2,11) sammen i en stor huske mens jeg gir dem fart. Jeg sier «en-to-tre!» mens jeg holder huska før jeg slipper. Så sier jeg «¡uno-dos-tres!». Elio smiler fra øre til øre mens han ser på meg. Når jeg tar tak i huska igjen sier vi «¡uuno-dooos-trees!» sammen.»

### Bakgrunn for valg av tema

Dette er en praksisfortelling jeg har tenkt på i snart ett år. Elios reaksjon og det som så ut som uttrykk for stolthet etter at jeg talte på språket hans, har gjort meg mer engasjert i arbeidet med språk blant flerspråklige barn. Etter denne dagen forsto jeg, etter å ha sett det med hele meg, viktigheten av å anerkjenne og støtte barn i deres morsmålsuttrykk. Også voksenrollen, hvordan jeg som voksen møtte Elio, kom fram som avgjørende. Noe som var veldig enkelt for meg, å telle til tre på et annet språk, virket svært betydningsfullt for Elio. I tillegg til å uttrykke noe jeg tolket som stolthet, uttrykte han seg også verbalt, noe jeg ikke hadde sett i løpet av de seks ukene jeg hadde kjent ham.

### Problemstilling

Etter flere møter med flerspråklige barn i alderen 1-3 år i barnehagen har jeg blitt nysgjerrig på hvordan jeg som pedagog kan møte disse barna på en god måte når vi ikke deler språk. Både i hverdagssituasjoner og i planleggingen av språkarbeidet. Dermed har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

*Hvordan kan personalet møte de yngste flerspråklige barna for å berike språkmiljøet i barnehagen?*

Med denne problemstillingen skal jeg se på hvordan man som pedagog kan bidra til et godt språkmiljø for små barn som lærer flere språk samtidig. Med møte mener jeg å møte barna både med kroppsspråk og verbalspråk, men også tilretteleggingen av barnehagens rom.

### **Avgrensning**

Med fordypningen «de yngste barna i barnehagen» retter denne oppgaven fokus mot barn i alderen 1-3 år. På grunn av oppgavens omfang har jeg vært nødt til å velge bort åpenbare situasjoner jeg kunne ha observert. Under innsamlingen av data var funnene mine vide og for å få plass innenfor oppgavens rammer har det vært nødvendig å velge bort flere observasjoner og funn fra intervjuene som også kunne vært interessante å tolke.

### **Valg av metode**

For å besvare problemstillingen har jeg brukt kvalitativ metode. Jeg har samlet inn data gjennom observasjon for å se på hvordan personalet møtte de flerspråklige barna med fokus på språk. I tillegg har jeg intervjuet to pedagogiske ledere på ulike småbarnsavdelinger, Hanne i barnehage 1 og Jonas i barnehage 2, for å finne svar på hvordan de legger til rette språkarbeidet med barna som lærer flere språk samtidig. I kapittel 3 gir jeg en bredere redegjørelse for metode og innsamlingsstrategiene som er brukt.

### **Valg av litteratur**

Problemstillingen gjør kvalitativ metode aktuell fordi jeg har brukt empiri, erfaringene fra observasjonene og intervjuene, til å finne teori som har hjulpet meg i drøftedelen av oppgaven. Samtidig har jeg også brukt teori før jeg gikk ut i felten for å samle data. Dette var teori som jeg kjente fra før og som ligger på pensumlistene for første, andre og tredje studieår på Dronning Mauds Minne Høgskole. Fordi det stadig kommer ny forskning innen tema har jeg brukt nyere bøker. Etterhvert som jeg brukte mer tid på temaet og skulle analysere og tolke funnene var jeg nødt til å utvide perspektivet. Etter flere søk på ulike biblioteker i nærmiljøet fant jeg det også som nyttig å benytte bøker som ikke ligger på DMMH sine pensumlister. Teoretisk rammeverk gjøres rede for i neste kapittel.

### **Oppgavens struktur**

Oppgaven inneholder fem kapitler; innledning, teori, metode, presentasjon av funn og drøfting, og oppsummering og avslutning. I neste kapittel skal jeg gjøre rede for teori som vises til gjennom drøftingen i kapittel fire. I kapittel fire, presentasjon av funn og drøfting, framstilles funn og drøfting hver for seg. Metodekapittelet beskriver grundig metoden, og for å gjøre oppgaven mer transparent har jeg valgt å la metode være en stor del av oppgaven. Som vedlegg ligger intervjuguide og samtykkeskjema.

## Kapittel 2: Teori

### Sentrale begreper

Her skal jeg gjøre rede for begreper som vil være sentrale gjennom hele oppgaven.

*Morsmål* er ofte det samme som førstespråk og kan defineres slik: «Med førstespråk mener vi her en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket personen har lært seg først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelses- og identitetsmessig» (Engen og Kulbrandstad, 2004, s.182). Dermed er morsmålet ofte det samme språket som foreldrene bruker med barnet. Et barn kan ha flere morsmål dersom det har lært flere språk i hjemmet under oppveksten. Et eksempel der barn kan ha flere morsmål kan være når foreldrene snakker ulike språk.

*Andrespråk* brukes ofte om språk som er lært i et miljø der språket er i dagligdags bruk, men som personen ikke har som førstespråk eller morsmål (Høigård, 2015, s. 200). For barnehagebarn som har annet morsmål enn norsk vil andrespråket deres bli norsk i møte med norsk barnehage.

*Flerspråklighet* er ifølge Høigård et mangesidig fenomen (2015, s. 199). Ulike forskere kan legge ulikt innhold i begrepet, blant annet hvor gode ferdighetene er i hvert språk og hvilke holdninger personen selv har til de ulike språkene (Høigård, 2015, s. 199). Tospråklige kan omtales under flerspråklige. Det finnes flerspråklige barn som har norsk som morsmål, men i denne oppgaven rettes fokuset mot flerspråklige barn i barnehagen som ikke har norsk hjemme. Når et barn møter flere språk før det er tre år, snakkes det om samtidig, eller simultan flerspråklighet (Høigård, 2013, s. 200). Selv om det er snakk om samtidig flerspråklighet er norsk som barnet møter i barnehagen andrespråket. Fordi det i denne oppgaven er snakk om barn som ikke har norsk hjemme, kunne jeg også brukt begrepet minoritetsspråklig. Likevel har jeg valgt å bruke ordet flerspråklig fremfor minoritetsspråklig fordi det i større grad er, som Høigård skriver, ressurspreget (2015, s. 200). Begrepet «minoritetsspråklig» kan ofte assosieres med språklige mangler hos barnet mens begrepet flerspråklig retter større fokus på hva barnet har av ressurser og språklig kompetanse (Sand, 2016, s. 28).

*Språkmiljø* i barnehagen handler om hvordan miljøet påvirker barns språkutvikling. Høigård skriver at et miljø består av tre faktorer som virker sammen; fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene. Når det er snakk om språkmiljøet i barnehagen er alle faktorene til

## Å lære flere språk samtidig

stede, men den siste faktoren, menneskene, er avgjørende (2013, s. 237). Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger de ansatte har til flerspråklighet er med på å forme språkmiljøet i barnehagen (Gjervan, Andersen og Bleka, 2014, s. 122). Hva som *kan* være til stede i et godt språkmiljø beskrives senere i kapittelet.

*Språkarbeid* i denne oppgaven kan defineres som hvordan de ansatte i barnehagen pedagogisk legger til rette for at barnegruppa skal ha gode muligheter for å utvikle språk og språkforståelse og være i et godt språkmiljø. Vi kan skille mellom strukturert og dynamisk språkarbeid.

Strukturert språkarbeid kan for eksempel være språkgrupper der språkarbeidet er organisert, planlagt og svært bevisst, mens dynamisk språkarbeid kan være språkarbeidet som foregår i hverdagen. Dynamisk språkarbeid kan være å bruke språket aktivt i hverdagssituasjoner med barna slik at de får språklige erfaringer.

### **Aktualisering av tema**

Antall barn som lærer et nytt språk i barnehagen øker. Fra 2005 til 2016 har andelen minoritetsspråklige barn i norske barnehager hatt en jevn økning ifølge Statistisk sentralbyrå. I 2005 var 6,2 prosent av alle barnehagebarn minoritetsspråklige, men i 2015 hadde dette tallet steget til 15,3 prosent. Fra 2015 til 2016 økte andelen minoritetsspråklige barn i barnehage med 2 prosentpoeng (Statistisk sentralbyrå, 2017). Med minoritetsspråklig i denne undersøkelsen menes barn som har annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Statistisk sentralbyrå, 2017). Det kan virke som at denne økningen kommer til å fortsette. For å sikre god kvalitet i barnehagen for alle barn, vil det derfor være viktig for barnehagelærere å tilegne seg kunnskap om hvordan pedagoger kan møte de yngste flerspråklige barna i språkarbeidet.

Som statistisk sentralbyrå viser i sine statistikker er det stadig flere barn som møter et nytt språk i barnehagen, og i denne oppgaven møter vi de pedagogiske lederne Hanne og Jonas som arbeider med barn i barnegruppa som ikke har norsk hjemme. I avdelingene Hanne og Jonas er med på å lede brukes barnehagen som arena for å lære et nytt språk. I møte med deres refleksjoner og arbeidsmåter rundt språkarbeidet gis det en innsikt i hvordan de jobber for å skape et godt språkmiljø for de flerspråklige barna.

### **Tidligere forskning**

I 2013 gjorde Gunhild Tomter Alstad en kasestudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Hun valgte å kalle studien *Barnehagen som språklæringsarena*

(Alstad 2013). Med utgangspunkt i denne studien ga hun ut boka *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen* (Alstad, 2016). Formålet med studien var å utvikle ny kunnskap om barnehagen som språklæringsarena. Hun har sett på hvordan tre barnehagelærere arbeider med både strukturert og dynamisk språkarbeid. I det strukturerte språkarbeidet brukte alle barnehagelærere språkgrupper der språkarbeidet var organisert og som bare noen av barna i barnegruppa deltok i. Det er fokus på norsk i språkgruppene og alle barnehagelærerne er opptatt av å gi kontekstuell støtte. Samtidig har en av barnehagelærerne også fokus på mer krevende aktiviteter som fortelleraktiviteter og rollelek (Alstad, 2016, s. 228). Alstad så også språkarbeid som var med indirekte og implisitte, og som kunne betraktes som arbeid som foregikk i uformelle situasjoner, eller i det dynamiske språkarbeidet. I disse situasjonene vil det være nærliggende å begynne med enkle aktiviteter for barn som er tidlig i andrespråkutviklingen (Alstad, 2016, s. 229). Slike enkle aktiviteter og temaer som en av barnehagelærerne jobbet med inneholdt fargenavn, kropp og følelser (Alstad, 2016, s. 227).

Alstads forskning har vært svært relevant for denne oppgaven. I Norge har det lenge vært tradisjon å tro at det å møte flere språk samtidig vil forsinke språkutviklingen (Gjervan, Andersen og Bleka, 2014, s. 124). En forsker som var kritisk til tospråklig utvikling var den danske Otto Jespersen. Han mente at hjernen ikke hadde kapasitet til å lære to språk (Øzrek, 2016, s. 152). I dag er det lite forskning som støtter en slik teori. Alstad viser til Baker og García. Etter egen forskning mener Baker at førstespråket er den beste kilden til å lære et nytt språk. García mener at første- og andrespråket utvikles når disse blandes (Alstad, 2016, s. 230-231). Oppgaven støtter seg til både Baker og Garcías forskning. Cummins laget en modell som viser at utvikling av et språk gir et felles fundament for å lære et annet (Øzrek, 2016, s. 177). Denne modellen forklares senere i kapittelet under «tospråklig utvikling».

### **Språk og språklig mangfold i rammeplanen**

I Rammeplanen står det at «arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det er derfor viktig at barnehagelærere har kunnskap om hvordan han eller hun kan møte alle barn i språkarbeidet, også de flerspråklige. I Rammeplanen står det også at «barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Et slikt syn



## Å lære flere språk samtidig

får fram viktigheten av språk og at arbeid med språk i barnehagen bør gjennomføres på en god måte for også å bidra til barns utvikling. Personalet skal blant annet støtte barns språkutvikling og «bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Videre står det at personalet skal «synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, støtte barnas ulike kulturelle uttrykk og identiteter og fremme mangfold i kommunikasjon, språk og andre uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30).

### **Morsmålets betydning**

Sand skriver at de fleste opplever morsmål som noe nært og knyttet til følelseslivet, selvoppfatning og familierelasjoner og derfor blir førstespråket en del av menneskets identitet (2016, s. 128). Det er tydelig at morsmålet har en verdi i mennesket. Ofte kan det også være morsmålet som gir en følelsesmessig tilknytning til foreldrene og familien (Gjervan, Andersen og Bleka, 2014, s. 127). Fordi morsmålet er en del av vår identitet, også barns, kan det å ignorere eller nedvurdere møte med ulike språk i barnehagen virke sårende og gi en mindreverdighetsfølelse hos de flerspråklige barna. Dette vil igjen påvirke barns læring og foreldrenes møte med barnehagen på en negativ måte (Sand, 2016, s. 128). Derimot vil det å vise respekt for hverandres morsmål og å se på morsmålet som en del av personligheten og gi opplevelse av trygghet til å bety noe i norsk barnehage uansett kulturell bakgrunn, kanskje påvirke barnas initiativ til lek og øke deres motivasjon for læring og sosial deltakelse med voksne og barn (Høigård, 2013, s. 205). Derfor kan det å synliggjøre barnegruppas ulike morsmål være avgjørende for de flerspråklige barnas opplevelse av seg selv, egen identitet, opplevelse av trygghet og glede over sin egen kultur. Det er tydelig at morsmålet har en verdi i mennesket.

### **Et godt språkmiljø**

«Barnets erfaringer, identitetsopplevelse, dets sosiale kontakter, kunnskaper og interesser vil være med å danne grunnlaget for andrespråktilegnelse.» (Kibsgaard, 2002, s. 26). I pedagogisk forskning innenfor andrespråk, er det vanlig å se på læring og språkutvikling gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Det vil si at de beste språklærings situasjonene barnet får delta i, er der det får kommunisere med andre. Dermed blir samtalen, som kan trekkes fram som grunnlaget for barnets språkutvikling av første- og andrespråk, en viktig del av språkmiljøet (Sand, 2016, s.

164). Forskning viser at barnehagebarn har en bedre språkutvikling enn barn som ikke går i barnehage (Drugli, 2016, s. 70). Ut ifra det sosiokulturelle synet kan det være viktig at barna ofte er i situasjoner der det er rom for å samhandle med andre for at språkmiljøet skal være godt. Det er en sentral sammenheng mellom språktilegnelsen og den sosiale situasjonen den skjer i (Palm, 2015, s. 188). Det bør også tilrettelegges for aktiviteter som gir barna varierte muligheter til å bruke språket selv. I barnehagen kan dette blant annet være sanger, regler og samtaler.

Barn som ikke deler norsk språk har ekstra behov for nærhet, trygghet og omsorg (Sand, 2016, s. 143). Drugli definerer et godt språkmiljø i barnehagen slik: «Et godt språkmiljø er et miljø der hvert enkelt barn – uansett alder – blir sett, møtt, hørt og forstått!» (Høigård, 2013, s. 238). Når ingen i personalgruppa kan de flerspråklige barnas morsmål, kan det derfor være en fint å lære enkeltord på barnets morsmål for å hjelpe det med å forstå. Dette bør være sentrale ord for barnet som for eksempel sove, bleie, mamma, også videre (Sand, 2016, s. 145). Om personalet bruker ord på barnets morsmål i en norsk setning kalles det bevisst kodeveksling (Høigård, 2015, s. 203).

Hva som kreves for å skape et godt språkmiljø kan være forskjellig fra barnehage til barnehage på grunn av varierende barnegrupper og ulike behov. Det er derfor mange ulike måter å skape et godt språkmiljø. Uansett er det beste utgangspunktet for små barns læring og utforskning emosjonell tilknytning (Drugli, 2016, s. 48). Derfor vil det alltid være nødvendig med sensitive voksne blant personalet i barnehagen som evner å forstå barna uansett uttrykksmåte og alder for at barn og personale skal ha en god tilknytning (Drugli, 2016, s. 38). Videre kan det også argumenteres for at små grupper bidrar til et bedre læringsmiljø hos de yngste barna. Små grupper bidrar til at pedagogen klarer å være mer emosjonelt til stede for enkeltbarnet. I tillegg har barna færre relasjoner å forholde seg til, noe som senker stresshormonet cortisol som viser seg å øke når barna befinner seg i større grupper (Drugli, 2016, s. 64). Lavt stressnivå hos barna er også forbundet med bedre kvalitet i barnehagen. Når barna har trygge og positive relasjoner til personalet kan det bruke energi på læring og utvikling (Drugli, 2016, s. 66).

I rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold står det at «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dermed skal barnehagen være en arena der barna kommuniserer, bruker språket aktivt og

## Å lære flere språk samtidig

oppnår progresjon. Et godt språkmiljø er der kommunikasjon og språk fremmes, for det er gjennom aktivt samspill med andre at språklæring skjer (Høigård, 2013, s. 237).

### **Tidlig språkutvikling**

«Når små barn begynner å snakke, har de allerede tilegnet seg en ganske omfattende viten om verden, ikke bare om hvordan livløse ting fungerer og hvordan deres egen kropp fungerer, men også om hvordan sosialt samspill foregår.» (Stern, 2003, s. 236). Barn observerer språk allerede fra spedbarnsalderen, og tilegnelsen av språk er avhengig at språket henger sammen med situasjonen barnet er i: «Barn tilegner seg språk gjennom erfaringer som er kontekstualisert, dvs. gjennom språklige erfaringer som blir gitt kontekstuell støtte» (Øzrek, 2016, s. 200).

Barns tidlige språklige kommunikasjon er avhengig av situasjonsavhengig språk, også kalt her- og -nå -språk. Det vil si at ordene som brukes, benyttes i den konteksten barnet er i (Høigård, 2015, ss. 45-47). Slik kan man også si at i situasjonsavhengig språk har barnet førstehåndserfaringer av det som snakkes om. Når barnet og den voksne kommuniserer i en kjent kontekst for begge behøves heller ikke så mange ord, noe som kan gjøre det lettere for å barnet å delta i samtalen fordi det kan bruke signaler som peking og blick (Øzrek, 2016, s. 200).

I situasjonsavhengig språk kan det være vanlig at den voksne bruker handlingsakkompagnerende tale. Det vil si at det settes ord på hva barnet gjør i situasjonen. Etter hvert mestrer barnet å kommunisere om situasjoner som ikke foregår her – og – nå. Dette kalles å dekontekstualisere. For at barnet skal lære å dekontekstualisere er det viktig at den voksne har handlingsplanleggende tale der hun snakker med barnet om hva som skal skje, og handlingsoppsummerende tale der hun snakker med barna om hva som har skjedd (Høigård, 2015, ss. 176-177). Da får barnet hjelp til å forestille seg noe som ikke foregår i situasjonen. Den voksne har en viktig rolle for at barnet skal lære å dekontekstualisere og uten språkstimulering fra omgivelsene vil heller ikke barnet ha gode muligheter for å utvikle et godt språk.

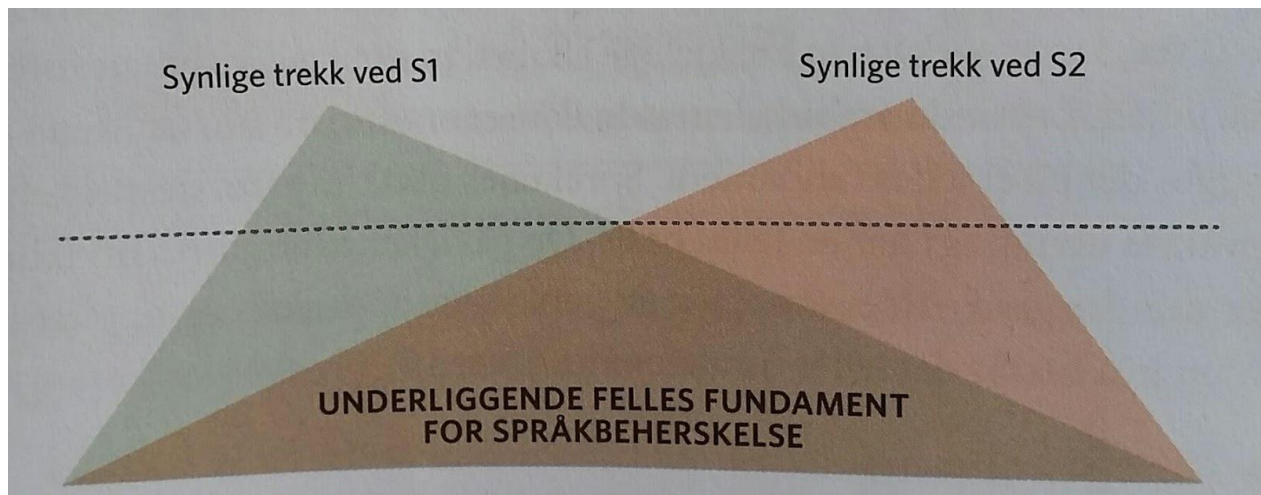
### **Tospråklig utvikling**

Den norske pedagogiske og politiske diskusjonen har vært preget av følgende myter som ikke stemmer: Den første er at tospråklighet er en språkvanske for barnet. Å lære to språk samtidig fører til forvirring og at ingen av språkene læres skikkelig. Den andre er at bruk av morsmål hindrer tilegnelse av andrespråk (Gjervan, Andersen og Bleka 2014, ss. 124-125). Følgene av denne tenkningen har ført til at de ansatte i barnehagen har gitt råd om at de flerspråklige barna

## Å lære flere språk samtidig

skal snakke norsk når de er i barnehagen. En slik praksis gir hverken anerkjennelse av barnet eller et godt utgangspunkt for barnets språkutvikling på morsmålet og andrespråket (Gjervan, Andersen og Bleka, 2014, s. 127). Et godt utviklet morsmål kan derimot være til god hjelp for utvikling av andrespråket. *Temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* skriver at i tospråklig utvikling støtter språkene hverandre (Høigård, Mjør og Hoel, 2009, s. 16). At første- og andrespråk bidrar til hverandres utvikling hevdet Vygotskij allerede i 1935 (Øzrek, 2016, s. 172). Videre skriver han at for å lykkes med å lære andrespråket må barnet ha oppnådd en viss modenhet i førstespråket. Likevel er det lite forskning som viser at barn som møter to språk samtidig har forsinket språkutvikling. I en ordforrådstest som Høigård viser til hadde flerspråklige barn færre ord på hvert språk enn det enspråklige jevnaldrende hadde på sitt, men om ordene barna kunne på hvert språk ble lagt sammen, kunne de flerspråklige barna like mange ord som de enspråklige (2015, ss. 200-201).

I en videreføring av Vygotskijs tenkning om at tilegning av første- og andrespråk bidrar til utvikling av begge språkene, har Cummins laget en modell for tospråklig utvikling. Denne kalles Dual-isfjell-modellen (se figur 1), og er en modell som beskriver tospråklig utvikling. «Et godt utviklet morsmål kan virke som et underliggende felles fundament for språkbeherskelse og utvikling av et nytt språk (Øzrek, 2016, s. 177)».



Figur 1: Dual-isfjell-modellen slik Øzrek framstiller den i boka "Tospråklig oppvekst og læring" (2016, s. 177).

## Å lære flere språk samtidig

Modellen viser at det finnes et «underliggende felles fundament for språkbeherskelse» av begge språkene. I modellen viser S1 førstespråket, mens S2 viser andrespråket (Øzrek, 2016, s. 177). For å bruke Øzrek sine ord fungerer det underliggende fundamentet som en felles base for språklig, kognitivt, kunnskapsmessig, begrepsmessig og ferdighetsmessig utvikling av barnets første- og andrespråk (2016, s. 177). Modellen viser også at barnet har mye kunnskap om språk som ikke er synlig.

### **Ulike syn på flerspråklighet**

Vi kan skille mellom monoglossisk språkideologi og heteroglossisk språkideologi. I en monoglossisk ideologi vurderes språk etter en enspråklig standard og kun ett språk er «gjeldende» (Alvstad, 2016, s. 46). Heteroglossisk språkideologi kan beskrives som det motsatte og har et mer sammensatt syn på flerspråklighet hvor flere språk er «gjeldende» (Alvstad, 2016, ss. 46-47). Selv om det er ønskelig med en heteroglossisk norm kan det være utfordrende blant et enspråklig personale at flere språk skal prege avdelingen i stor grad. Desto viktigere blir det å tenke over holdninger og være bevisst på om personalet ser på flerspråklighet som en ressurs eller et problem. Slik kan vi skille mellom ressurs- og problemorienterte holdninger (Gjervan, Andersen og Bleka, 2014, s. 67).

Gjervan, Andersen og Bleka hevder følgende; for at de flerspråklige barna skal oppleve at morsmålet blir møtt med anerkjennelse er det nødvendig at de omgås voksne med ressursorienterte holdninger til flerspråklighet. Det vil si at de ansatte ser på det språklige mangfoldet som en ressurs. I en ressursorientert tilnærming vil den språklige variasjonen legges til grunn for ulike pedagogiske planer, organisering og innholdet i barnehagehverdagen. Her vil barnets, foreldrenes og personalets ressurser synliggjøres og være en del av barnehagevirksomheten som en ressurs (2014, s. 67). Dette er en motsetning til en problemorientert praksis der det ikke tas utgangspunkt i barns, foreldres eller personalets språklige og kulturelle bakgrunn i barnehagevirksomheten. Med en problemorientert holdning ligger fokuset på hva barnet ikke kan og hva det fører til av begrensninger (Fandrem, 2014, s. 286). I denne tilnærmingen blir barna som ikke deler norsk språk hjemme sett på som et problem der deres bakgrunn er et hinder for å lære norsk språk (Gjervan, Andersen og Bleka, 2014, s. 63). Det er tydelig at det er den ressursorienterte tilnærmingen som bør prege barnehagens arbeid til fordel for de flerspråklige barna, men også de som har norsk hjemme (Sand, 2016, s. 106).

## Å lære flere språk samtidig

Gjennom å oppdage at det finnes flere språk og kulturer vil de få et utvidet perspektiv på hvordan en kan leve (Høigård, 2015, s. 207). Gjennom synliggjøringen vil de ulike språkene anerkjennes og dermed bidra til å styrke barnas identitet. Med den ressursorienterte holdningen vil også foreldrene bli trygge på at barnehagen verdsetter barnas morsmål, noe som er en viktig del av språkarbeidet (Høigård, 2015, s. 207).

### **Samarbeid mellom hjem og barnehage**

Undersøkelser viser at store deler av språkstimulering i norske barnehager foregår på norsk (Glaser, 2016, s. 113). Samtidig står det i Rammeplanen at barnehagen skal støtte barna i å bruke sitt morsmål (2017, s. 20). Det er viktig å ikke underkommunisere at familien har et annet morsmål enn majoriteten, særlig med personalet, men også med foreldrene. I en ressursorientert tilnærming møter personalet foreldrene med en holdning om at de er kompetente (Sand, 2016, s. 106). Det er mange måter å være forelder på og personalet bør oppmuntre foreldrene til å snakke morsmålet sitt med barna hjemme (Sand, 2016, s. 106).

I norske barnehager er det ofte størst fokus på norsk og det er viktig at personalet jobber bevisst for å ivareta de flerspråklige barnas morsmål. «Når foreldre og barn ikke kan kommunisere på et felles språk som er rikt og betydningsfullt for alle parter, blir familien sårbar.» (Glaser, 2016, s. 113). Glaser skriver videre at barnehagen har en viktig rolle i å støtte at familier tar vare på sin flerspråklighet. Det er derfor viktig som ansatt i barnehagen å oppfordre foreldre til å snakke morsmål hjemme, men også vise at morsmålet verdsettes i barnehagen. Da må mangfoldet av språk synliggjøres og personalet kan for eksempel henge opp velkomstplakater, sanger og regler på ulike språk (Høigård, 2015, s. 207).

## **Kapittel 3: Kvalitativ metode og innsamlingsstrategier**

Metode er framgangsmåten som brukes for å finne svar på det som skal undersøkes. Gjennom forskningsprosessen har jeg fått en utvidet forståelse for hvordan jeg kan møte de flerspråklige barna i språkarbeidet gjennom å bruke kvalitativ metode.

### **Valg av kvalitativ metode**

Fordi jeg ønsket informasjon om to pedagogers opplevelse og mening, og ikke tallfesting og måling, var det naturlig å velge kvalitativ metode som framgangsmåte (Bergsland og Jæger, 2014, s. 66-67). Kvalitativ metode baseres gjerne på menneskelige teorier og fortolkning, og har

en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming (Bergsland og Jæger, 2014, s. 43).

Problemstillingen *hvordan kan personalet møte de yngste flerspråklige barna for å berike språkmiljøet i barnehagen?* leder til svar om pedagogens levde opplevelsesverden (fenomenologi), mens i fortolkningen av teori senere i arbeidet har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk handler om fortolkning og med den hermeneutiske tilnærmingen er jeg bevisst på at det er en avstand mellom meg selv som forsker og teorien som leses, og at det jeg har hatt med meg av forestillinger, forforståelse og metode, har påvirket hvordan teorien forstås (Bergsland og Jæger, 2014, s. 42).

### **Planlegging av datainnsamling og adgang til felten**

Etter å ha bestemt meg for tema måtte jeg få adgang til felten. Fordi jeg var ute etter de eventuelle forskningsdeltakernes tanker og erfaringer bestemte jeg meg tidlig for å bruke intervju som metode. Etter samtale med veiledere og tanker om at forskningsdeltakerne skulle få reflektere rundt situasjoner på egen avdeling valgte jeg i tillegg å observere. Noen av observasjonene ble brukt og reflektert rundt under intervjuet. Jeg sendte tidlig mail til to ulike barnehager og fikk raskt svar.

### **Presentasjon av forskningsdeltakere**

**Barnehage 1, Hanne:** Jeg fikk tips av en bekjent at barnehage 1 arbeidet aktivt med språk og flerspråklighet. Derfor kontaktet jeg Hanne som ville delta i mitt forskningsprosjekt. Hanne er pedagogisk leder på en småbarnsavdeling med 14 barn i alderen 1-3 år. Blant de 14 barna var det 5 flerspråklige barn som ikke har norsk hjemme, derav 3 toåringer og 2 ettåringer. Ingen av de flerspråklige barna har felles morsmål. Hanne har fire kolleger på avdelingen der alle har norsk som morsmål.

**Barnehage 2, Jonas:** Jonas er pedagogisk leder i en barnehage jeg var kjent med fra før. Han var derfor en bekjent. Barnehagen har alderslike grupper og avdelingen har 13 barn i alderen 2-3 år. To av disse barna er flerspråklige og har ikke norsk hjemme. Jonas har 5 kolleger, deriblant en tospråklig assistent som deler morsmål med ett av de flerspråklige barna. Fordi barnehagen har en tospråklig assistent så jeg det som spennende å samle funn fra denne barnehagen.

### **Innsamlingsstrategier**

Innsamlingsstrategiene jeg har brukt, observasjon og intervju, baserer seg på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og forskningsdeltaker (Bergsland og Jæger, 2014, s. 66). Dermed vil både

jeg som forsker og forskningsdeltakerne i stor grad påvirke forskningsprosessen. Gjennom å bruke intervju og observasjon som metode har jeg gått fra empiri til teori gjennom analysen av de empiriske funnene. Men det er et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming der «etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, og analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver.» (Thagaard, 2013, s. 201). Dette kan også kalles en pragmatisk tilnærming (Bergsland og Jæger, 2014, s. 67). Jeg hadde en antakelse om hva jeg ville finne under datainnsamlingen, men har endret flere planlagte prosesser og overskrifter underveis i arbeidet.

### **Observasjon**

Etter tre praksisperioder i barnehage under barnehagelærerutdanningen har jeg fått flere erfaringer som observatør. Det var viktig å overveie min rolle i feltet og være bevisst på at «i løpet av observasjonen tar forskeren i bruk alle sanser som kan være med på å påvirke opplevelsen og dermed observasjonen.» (Postholm, 2005, s. 55). Det var naturlig å inkludere observasjon som metode fordi jeg var interessert i å se på hva personalet gjorde i språkarbeidet med de flerspråklige barna (Tjora, 2017, s.53).

### ***Gjennomføring***

Jeg observerte i tre timer på formiddagen på hver avdeling. I barnehage 1 observerte jeg frokost, frilek, påkledning og språkgruppe. I barnehage 2 fikk jeg observere frilek, språkgruppe og lunsjmåltid. Selv om jeg satt mye i ro måtte jeg også vandre litt rundt på avdelingene for å få god utsikt til spennende situasjoner. Under observasjonene brukte jeg deltakende observasjon. Som deltakende observatør deltok jeg i aktiviteter som foregikk i felten (Thagaard, 2013, s.75). Jeg gikk inn i barnehagene med et mål om å påvirke omgivelsene så lite som mulig. Samtidig var det ikke normalt for hverken barna eller ansatte at jeg var tilstede i rommet. Selv om jeg fant plasser i rommet som lå diskret til, ville det vært umulig for meg å gå inn i rollen som fullstendig observatør der forskeren ikke deltar blant dem som observeres (Thagaard, 2013, s 75). Fordi det er umulig å ikke påvirke situasjonen under slike observasjoner vil den være deltakende. Samtidig prøvde jeg å innta en passiv observatørrolle der jeg i hovedsak satt og hørte etter og så hva som skjedde på avdelingen (Tjora, 2017, s. 69). Jeg som observatør påvirket omgivelsene jeg skulle forske på, men omgivelsene påvirket også meg. Særlig i barnehage 2 ble jeg påvirket under observasjonen ettersom barna kjente meg fra før. Ofte ble jeg avbrutt i observatørrollen fordi et



barn hadde noe å fortelle eller ville sitte på fanget. Dette viste seg i mye mindre grad i barnehage 1 der ingen av barna hadde sett meg før. Samtidig som jeg observerte tok jeg notater der venstre side av arket beskrev handlinger, uttrykk og situasjoner, mens høyre side av arket beskrev kontekst.

### **Intervju**

Gjennom intervjuene fikk jeg informasjon om forskningsdeltakernes livsverden gjennom ulike temaer som skulle dekkes og spørsmål som var forberedt på forhånd i en intervjuguide. Dermed kan intervjuene kalles semistrukturerte livsverdenintervju (Kvale og Brinkmann, 2009, ss. 137-138). En annen betegnelse som kan brukes om intervjuene er dybdeintervju (Tjora, 2017, s. 113). I intervjuguiden hadde jeg forberedt åpne spørsmål under ulike temaer. Det var åpent for oppfølgingsspørsmål. I tillegg presenterte jeg observasjoner jeg tok på avdelingen noen dager tidligere for å høre forskningsdeltakernes tanker og refleksjoner. Denne intervjuformen var relevant fordi jeg var ute etter forskningsdeltakernes meninger, holdninger og erfaringer under innsamlingen av data (Tjora, 2017, s. 114).

### ***Gjennomføring***

Hvert intervju tok rundt tre kvarter. Under begge intervjuene satt jeg og forskningsdeltakeren som ble intervjuet alene og uavbrutt på barnehagens møterom. Vi satt overfor hverandre og intervjuet ble tatt opp på båndopptaker. Under intervjuet brukte jeg en nesten identisk intervjuguide i hver barnehage med spørsmål som ledet samtalen. Samtidig var samtalen fri fra spørsmålene og de pedagogiske lederne reflekterte blant annet rundt observasjoner som ble presentert for dem. Samme dag som intervjuet ble gjennomført transkriberte jeg det før lydopptaket ble slettet.

### **Strukturering og analyse av data**

Da observasjonene var ført inn og intervjuene transkribert, valgte jeg å analysere funn gjennom koding. Jeg strukturerte funnene under ulike temaer som kom tydelig fram under observasjonene og intervjuene. Jeg navnga temaene etter begreper som lå nær forskningsdeltakernes uttrykk: benevne og konkreter, språkgruppe, morsmål, samarbeid med foreldre, bruk av norsk, synliggjøring og personalet. Funnene ble derfor strukturert under flere temaer enn det som ble presentert i intervjuguiden.

### **Metodekritikk**

Det er viktig å være kritisk og reflektere over egen metode og innsamlingsstrategier (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). Derfor er det nødvendig å vurdere oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Disse begrepene kan ha ulike definisjoner i ulike forskningsmetoder, og her framstiller jeg begrepene slik de representeres innenfor kvalitativ forskning

#### **Reliabilitet**

Innenfor kvalitativ forskning handler reliabilitet om materialets pålitelighet. Dette handler blant annet om at leseren kan se tydelig forskjell på hva som er funn fra datainnsamlingen og hva som er egne vurderinger fra denne informasjonen (Thagaard, 2013 s.194). Jeg har valgt å ikke blande funn og drøfting, men vise et tydelig skille der funn og drøfting er under egne overskrifter hver for seg. I presentasjon av funn har jeg også brukt mange direkte sitater for at funnene skal presenteres uten mine tolkninger eller gi feil framstillinger. At jeg hadde kjennskap til barnehage 2 og ikke barnehage 1 kan ha innvirket på hvilket svar jeg fikk under intervjuet. Under observasjonene kan personalet ha handlet på en spesiell måte fordi avdelingen ikke var vant til at jeg var der.

#### **Validitet**

«Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til.» (Thagaard, 2013, s. 194). Det vil si hvor godt dataene presenteres og hvor relevante de er for spørsmålene som skal besvares (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). Med en forforståelse og umuligheten av å være objektiv vil forskeren alltid påvirke tolkningen. Det jeg har funnet i barnehage 1 og barnehage 2 er heller ikke gyldig for alle barnehager. Her er det mange begrensninger. Barnehagene jeg forsket i, hadde nokså lik struktur, men dette gjelder langt fra alle barnehager. Det finnes småbarngrupper med langt flere barn, men også færre. Personaltettheten kan også ha hatt innvirkning på funnene, noe som vil variere fra barnehage til barnehage.

#### **Overførbarhet**

Overførbarhet, det samme som generalisering i kvalitative studier, handler om at tolkningene i denne forskningsartikkelen kan være gjeldende i andre sammenhenger selv om de er basert på en undersøkelse (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). Målet med denne oppgaven har ikke vært å se på resultatene som generelle for alle barnehager, men se på hvordan to pedagogiske ledere kan jobbe

med språk blant flerspråklige barn. Andre kan likevel kjenne seg igjen, og funnene er tolket i lys av teori som kan være gyldig for alle barnehager.

### **Forskningsetikk**

Før jeg begynte arbeidet med innsamlingsstrategiene satte jeg med inn i de generelle forskningsetiske retningslinjer for å kunne forske på en etisk forsvarlig måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). En stor del av metode handler om etikk. Som forsker har man et etisk ansvar overfor forskningsdeltakerne. For å ta etisk ansvar for forskningsdeltakerne bør forskeren ha informasjonsplikt, forskningsdeltakerne må få delta frivillig, presentasjonen av forskningen skal være konfidensiell (anonymisering av forskningsdeltakere, sted og barn) og forskeren skal vurdere konsekvensene forskningen kan ha for forskningspersonene (Leseth og Tellmann, 2018, s. 148). For å fylle disse kravene sendte jeg et informasjonsskriv om prosjektet og informert samtykke til forskningsdeltakerne på mail, som de skrev under når jeg kom for å observere. I informasjonsskrivet står det at forskningsdeltakerne kan trekke seg når som helst fra prosjektet dersom det er ønskelig. Allerede fra notater som jeg tok under observasjon og transkriberingene av intervjuene var jeg opptatt av å holde personopplysninger av barn og ansatte anonyme. Det er heller ikke oppgitt noen personopplysninger i denne oppgaven og alle navn og andre personopplysninger er fiktive. Dermed vil det være større mulighet for at min forskning ikke skal gi negative konsekvenser for forskningsdeltakerne.

### **Kapittel 4: Presentasjon av funn og drøfting**

I dette kapitlet presenteres funnene fra intervjuene og observasjonene før de drøftes for seg under egne overskrifter. Problemstillingen som skal belyses er *hvordan kan personalet møte de yngste flerspråklige barna for å berike språkmiljøet i barnehagen?*

I innsamlingen av data var det mange felles tanker mellom Hanne og Jonas, men også mange ulikheter. Jeg skal ikke skille mellom hva som er riktig eller feil, men vise en bredde i hvordan pedagogiske ledere *kan* møte de flerspråklige barna i språkarbeidet, der Hanne og Jonas sine tanker sammen utvider et syn på hva som er viktig og hvordan dette kan påvirke språkmiljøet. Begge hadde gode begrunnelser for det pedagogiske arbeidet gjennom hele intervjuet.

### **Synliggjøring av ulike språk**

Synliggjøring av språk handler om å gjøre det synlig for barnegruppa, foreldre og ansatte at det er flere språk representert i barnegruppa. Synliggjøring kan være i det fysiske miljøet, men det kan også synliggjøres gjennom å bruke ulike morsmål.

#### **Funn**

Det første jeg møtte da jeg kom for å observere i barnehage 1 og 2 var synliggjøring av mangfoldet i barnegruppa. I barnehage 1 hang en plakater med «hei» på ulike språk på ytterveggen mens i barnehage 2 hang det ulike flagg på porten og i garderoben. Hannes avdeling lagde i tillegg plakater til hvert av barna i barnegruppa som hang inne på avdelingen. Hun fortalte det slik under intervjuet:

«Vi har internasjonal uke hvert år i forbindelse med FN-dagen. Da snakker vi masse med barnegruppa om de ulike landene ungene kommer fra, og spør foreldrene om det er noe spesielt vi skal trekke frem fra det landet. Og da har vi laga plakater med flagg og bilder av spesielle ting.»

Plakatene blir brukt sammen med barna i frileken der personalet snakker om bildene og hvilket land barnet kommer fra. Hannes avdeling har også mange bilder og bøker tilgjengelig. På Jonas' avdeling er det også mange bilder på veggene, blant annet bokstaver og dyr. I tillegg har hvert barn en plakater formet som et hus med bilder av seg selv og familien. Ved matbordene er det bilder av barna ved barnas plass og i midten av matbordet er det bilder av ulike typer frukt (bananer, epler og druer). Jonas, som sitter sammen med to flerspråklige barn under måltidet, forklarer at bildene av frukt brukes aktivt. Jonas forklarer at de har bilder rundt på avdelingen og på matbordet sånn at personalet lett kan ha en dialog med barna.

Da jeg spurte Hanne om hvorfor hun synes det er viktig å synliggjøre at barna snakker flere språk svarte hun at det er en del av identiteten. Hun fortsatte slik: «Sånn at dem skal kjenne at dem er viktig. At alle blir trukket frem og snakka om. Jeg tror det går litt sånn på selvfølelse også. At man opplever seg selv som viktig og interessant for resten.»

#### **Hvilken betydning kan synliggjøring av ulike språk ha for språkmiljøet?**

Synliggjøring av ulik kulturell bakgrunn og språk kan vises i det fysiske miljøet, men hvordan mangfoldet vises blant personalets praksis er vel så viktig. Dette kan for eksempel være at

## Å lære flere språk samtidig

personalet bruker barnas morsmål aktivt. Dette kommer også fram under «situasjonsavhengig språk» og «bruk av morsmål». Både Hanne og Jonas gir uttrykk for at det er viktig å synliggjøre de ulike landene og språkene som er representert i barnegruppa. Høigård skriver at de fysiske omgivelsene er med på å fremme eller hemme et godt språkmiljø (2015, s. 237). Dermed er også det fysiske miljøet av stor betydning for språkmiljøet. I begge barnehagene er det mange bilder på veggene som kan åpne opp for samtaler med de yngste barna. Jonas er opptatt av måltidsituasjonene og bruker bildene på bordet til hjelp for dialog med barna. Samtalene under måltidet er uformelle der barna og den voksne er likestilte. For at barnet skal få støtte i språkutviklingen er det viktig at den voksne innleder til samtale (Sand, 2016, s. 164). Her bruker Jonas bildene som er på bordet til hjelp. For det ene flerspråklige barnet, som ikke er særlig språklig aktivt, kan frukt være et viktig tema å snakke om rundt matbordet. Frukt som banan, epler og druer er noe han kan kjenne igjen.

Alvstad skriver om den pedagogiske lederen, Heidi, som så det som viktig å fremme barnas flerspråklige identiteter og status (2016 s. 145). Å være stolt av det landet du kommer fra, og få et godt selvbylde i forhold til egen kulturell bakgrunn er kanskje vel så viktig for at de flerspråklige barna skal bruke morsmålet sitt. Heidi beskrev det derfor som svært viktig at hun ga ulike språk status i gruppa (Alvsad, 2016, s. 145). Det er likheter mellom funnene i barnehage 1 og barnehage 2, og funnene Alvstad fikk i sin forskning (2013). Hanne beskriver morsmålet som en del av identiteten og at det er viktig å synliggjøre ulike språk sånn at de flerspråklige barna kunne få oppleve seg selv som viktig og interessant for resten. Her framstår Hannes holdninger som ressursorienterte. Å vise frem de ulike språkene i barnegruppa kan bidra til å gi de ulike språkene status. Slik Sand beskriver det, kan det motsatte, å ignorere eller nedvurdere ulike språk i barnehagen, virke sårende og gi de flerspråklige barna en følelse av at de er mindre verdt (Gjervand, Andersen og Bleka, 2014, s. 64) Derimot viser Hanne respekt for ulike morsmål. Hun ser på morsmål som en del av personligheten og plakatene hun lager med foreldrene kan minne barna om hjemme, noe som kan gi opplevelse av trygghet (Sand, 2016, s. 145).

### **Situasjonsavhengig språk**

Situasjonsavhengig språk handler om å bruke språket om den konteksten barnet er i. Slike samtaler gir gode forutsetninger for at de yngste skal forstå og delta.

## **Funn**

Da jeg spurte Hanne og Jonas hva de anså som viktig i språkarbeidet med de flerspråklige barna svarte begge at det var viktig å benevne og å bruke språket aktivt. Jonas er opptatt av å bruke bildene på bordet under måltidet og å bruke konkreter når han for eksempel forteller eventyr. Under intervjuet med Hanne presenterte jeg en observasjon som jeg gjorde av henne under frokostmåltidet. Alexander har ikke norsk hjemme og hadde akkurat kommet til barnehagen:

*«Hanne (pedagog) sitter ved frokostbordet med fem barn, inkludert Alexander (1,10). Alexander har akkurat sagt ha det til faren sin og Hanne hjelper ham med å åpne matboksen. "Har du sjokolá? Har du sjokoladepålegg?"»*

Da jeg spør Hanne om hva hun tenker om situasjonen forklarer hun at hun prøver å prate med barna om det som er nært dem. Hun velger derfor å prate om det som er konkret, som hva barnet har på brødiskiva, hva det var i matboksen eller om det var godt. Hun sier videre: «At man begynner med de nære tingene før man kan prate seg utover til de store tingene som er fjernt». Hanne forklarer også at hun bruker ord på barnets morsmål sammen med det norske der hun får det til.

## **Hvorfor er situasjonsavhengig språk viktig blant de yngste barna?**

Samtalen kan trekkes fram som grunnlaget for barnets språkutvikling av både første- og andrespråk og blir derfor en viktig del av språkmiljøet (Sand, 2016, s. 164). Når Hanne og Jonas anser det som viktig med benevning, aktiv språkbruk og å snakke om ting som er nært barna bidrar de til at barna får et godt utgangspunkt for å bli sett, møtt, hørt og forstått. Gjennom å fokusere på situasjonsavhengig språk gir de forutsetninger for at barnet har mulighet til å forstå og være en del av samtalen på et intersubjektivt nivå. Hanne viser også at hun har en intensjon om å følge barnets utvikling ved å gå fra her-og-nå-samtaler til der-og-da-samtaler når barnet er klar for det. Som jeg viser til i teoridelen er barns tidlige språkbruk situasjonsavhengig (Høigård, 2015, s. 176). Derfor er det viktig å føre samtaler om hva som er nært dem. At barnehagelærere brukte ord som lot seg konkretisere og situasjonsavhengig språk fant også Alstad i sin forskning på barnehagepraksiser (Alstad, 2016, s. 227).

I observasjonen ser det også ut som Hanne gir Alexander kontekstuell støtte gjennom å veksle mellom norsk og språket til Alexander. Gjennom kodeveksling bruker Hanne et kjent ord for

## Å lære flere språk samtidig

Alexander, «sjokolá», noe som bidrar til en bedre praksis ifølge Sand (2016, s. 145). Alstad viser til Baker i sin forskning, der Baker mener at førstespråket ofte er den beste kilden til å lære et nytt språk, samtidig som at det å blande to språk i en tidlig fase av språkutviklingen kan gi mulige utfordringer (Alstad, 2016, ss. 230-231). Dette kan begrunnes med dual-isfjell-modellen som viser at et godt utviklet morsmål gir gode forutsetninger for å lære et nytt språk (Øzrek, 2016, s. 177). Videre viser Alstad til Garcia som mener at det er i praksisene der flere språk blandes at barnas flerspråklige utvikling skjer (Alstad, 2016, s. 231). Alexander på ett år og ti måneder er tidlig i språkutviklingen og det kan være derfor Hanne har et her-og-nå-språk med han under frokosten. At hun konkretiserer det som er rundt Alexander på norsk, men også på enkeltord på morsmål, får han både støtte i å utvikle norsk språk og støtte til å bruke morsmål. Ifølge Rammeplanen skal dette bidra til å fremme kommunikasjon og språk (2017, s. 19). Gjennom å bruke barnets morsmål i barnehagen kan en argumentere for at barnet blir sett og at det dermed bidrar til et godt språkmiljø.

### **Strukturert språkarbeid**

Strukturert språkarbeid handler om språkarbeid som er organisert og planlagt. Type strukturert språkarbeid som det vil være fokus på her er språkgrupper.

### **Funn**

Begge barnehagene har lagt til rette for strukturert språkarbeid som de kaller språkgrupper. Her er det fokus på norsk og at barna skal få erfaringer med språket. Språkgruppene er fastsatt en gang i uka både i barnehage 1 og 2, men Jonas har språkgrupper flere ganger i uka om det er tid. I språkgruppearbeidet er det ekstra fokus på norsk språk, men Hanne fastslår at det er ikke bare i språkgruppene det arbeides med språk i barnehage 1. Språkarbeidet foregår også i hverdagen. På Hannes avdeling er det både ett- og toåring, og alle de seks toåringene toåringene er med på språkgruppene, også de som har norsk som morsmål. Barnehage 2 har et mye mindre rom å benytte seg av enn barnehage 1. På Jonas' avdeling er det først og fremst de to flerspråklige barna som skal delta i språkgruppe, men ofte får andre barn være med om et av de flerspråklige barna ikke er tilstede i barnehagen. Han forteller at de har fokus på språk i lek, dialogisk lesing, eventyr og lek etterpå, der leken gjerne skal være inspirert av det som er formidlet gjennom bøker eller eventyr.

## Å lære flere språk samtidig

I barnehage 1 har de en løs plan for språkarbeidet sånn at det er rom for å følge hva barna er opptatt av. Når språkgruppene foregår i barnehagen kan de spille spill, ha lydlotto der barna skal fortelle hva de hører eller lese bøker. Språkgruppa kan også gå på tur til biblioteket og låne bøker til temaer som avdelingen holder på med eller som barna selv har lyst til å ta med, og de har gått tur til en gård og sett på dyr. På veien snakker de om hva de ser. Hanne håper at språkgruppearbeidet gir læring på et slags vis, men ikke at barna opplever at de er med på språkgruppe fordi de skal lære noe:

«Jeg håper jo ikke at ungene tenker at vi skal ha språkgruppe for nå skal vi lære norsk på en måte, men at det skal være en lek. Dem synes det er fryktelig stas å komme inn her [møterommet] og sitte ved bordet og, dem blir litt sånn stolt. At det skal være en sånn greie at dem føler seg litt viktig som får lov til å være med på det. Men at det å lære seg norsk og ha fokus på språket er en sånn bonus».

### **Hvordan kan språkgrupper bidra til språkutvikling?**

Strukturert språkarbeid og språkgrupper gir barna erfaringer med språk. I tillegg er gruppene ofte små og de ansatte får gode muligheter til å følge barnas progresjon. I mine funn var gruppene på to og seks barn. For å være en god dialogpartner for barna mener Høigård at den voksne må være interessert i barnet og hva det sier (2015, s. 70). Når gruppene er små, som de er i språkgruppene, kan det være lettere for pedagogen å svare på og utvide barnas perspektiv. For å vise interesse kan den voksne komme med tilknytningsreplikker til barnas uttrykk, gi klare turgivere og et interessert kroppsspråk som bidrar til at barnet ønsker å delta i samtalen. For å klare dette krever det at den voksne er til stede med «hele seg». Med mindre grupper, som språkgruppene gir, får pedagogen bedre tid til hvert enkelt barn og pedagogens fokus kan være mer rettet mot dialogen eller aktiviteten fordi språkgruppene foregår på et skjermet område.

Læring krever trygghet og trygghet for små barn krever forutsigbarhet. Barnehage 2 har språkgruppe fast en gang i uka og «litt som det passer». Uten faste rutiner kan barna oppleve å ikke ha oversikt over hva som skal skje, noe som kan føre til usikkerhet hos de yngste. Det ble heller ikke dokumentert hvem som var i språkgruppe eller hva innholdet skulle være. Jonas hadde en plan om å fortelle eventyr, men denne planen ble ikke nedskrevet eller begrunnet faglig. I en travel barnehagehverdag kan det være utfordrende å følge barnas progresjon dersom innholdet i strukturert språkarbeid ikke blir dokumentert. Samtidig er innholdet i språkgruppene som Jonas



## Å lære flere språk samtidig

holder ofte kjent for barna. Dette kan gjøre at han bidrar til progresjon fordi det legges til rette for fordypning, gjenkjennelse og gjentakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 28).

Viktigheten av faste små grupper og skjermede områder er også verdt å nevne når det handler om de yngste barna. Å bruke små grupper i språkgruppearbeidet gjør at både barna og pedagogene har færre relasjoner å forholde seg til under aktivitetene. Drugli viser til forskning som har vist at når små barn går fra å være i en samlet stor gruppe til en smågruppeaktivitet der få barn deltar synker stresshormonet, cortisol, i kroppen til barna. Samtidig gjaldt dette kun hvis barna hadde god relasjon til og lavt konfliktnivå med personalet som var med i gruppen (Drugli, 2016, s. 64). Høyt stressnivå i barnehagen er forbundet med dårlig kvalitet og dermed lavere forekomst av gode læringssituasjoner. Derfor kan det å bruke små barnegrupper som barnehage 1 og 2 gjør under språkgruppene være et godt utgangspunkt for å skape gode språklæringssituasjoner. Samtidig kan pedagogen møte utfordringer i en slik gruppe om målet er at barna også skal bruke språket aktivt. Barna i gruppa kan ha kommet på ulikt nivå i språkutviklinga og noen barn kan overta slik at andre barn kommer i bakgrunnen. Likevel kan det gi gode muligheter for, om pedagogen legger til rette for det, at barnet kan vise de andre og være et forbilde under for eksempel lydlotto.

Under språkgruppearbeidet i både barnehage 1 og 2 er det fokus på å lære norsk. Som det står i rammeplanen skal barnehagen aktivt fremme og utvikle barnas norskspråklige kompetanse. Språkgruppearbeidet skal bidra til at barna får erfaringer med språkstimulering på norsk. Når barnehage 1 har en løst plan for arbeidet har de mulighet til å oppdage, utvide og følge opp barnas interesser. Dette handler om at barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. I rammeplanen står det at «personalet skal sørge for progresjon gjennom bevisst bruk av materialer, bøker, leker, verktøy og utstyr og gjøre disse tilgjengelige for barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 28). I språkgruppene får barna tilgang på ulike materiell og særlig bøker. Barnehage 2 går også på biblioteket der barna får velge fritt hvilke bøker de selv vil ha med. Turene til og fra biblioteket er gode utgangspunkter for undrende samtaler som kan utvide barnas perspektiv. I stedet for å snakke om dyr de ser bilder av, gikk språkgruppa i barnehage 2 tur til en gård. Der fikk de førstehåndserfaringer med gårdsdyr. Barn kan lære navn på dyr i for eksempel et lottospill, men det betyr ikke at de gjenkjenner dyret i virkeligheten (Høigård, 2015, s. 242). Weber mente at barn ikke skal undervises, men vises vei til undring (Kibsgaard, 2008, s. 20). Det kan også virke

## Å lære flere språk samtidig

som at Hanne har dette synet når hun sier at barna ikke skal oppleve at de er med i språkgruppene for å lære, men for å føle seg viktig. At de får ekstra språkstimulering på norsk er en bonus. Innholdet i språkgruppene viser også til dette når pedagogene gir barna muligheter til å få førstehåndserfaringer med dyr på tur og lyder i lydlotto.

### **Foreldresamarbeid og bruk av morsmål**

Foreldresamarbeid er en viktig del av jobbhverdagen til en pedagog. Det er viktig at det er et samarbeid mellom foreldre og personalet, og foreldre med annet morsmål enn norsk kan hjelpe personalet å bruke enkeltord på morsmålet til de flerspråklige barna. Å bruke morsmål bidrar til synliggjøring og anerkjennelse av ulike språk.

### **Funn**

Både barnehage 1 og barnehage 2 anbefaler foreldre å snakke morsmål hjemme. Videre sa Hanne under intervjuet: «Også snakker vi norsk i barnehagen sånn at dem får begge språkene inn da, eller at dem får lært begge språkene samtidig. For foreldrene er best på å snakke morsmålet sitt også veit vi kanskje at det er mange foreldre som ikke er så god på norsk og.». Hun forteller at de også lærer enkeltord på barnas ulike morsmål, og at de da spør foreldrene om barnet sier noe som personalet ikke forstår. Også Jonas er opptatt av å avklare med foreldre hva enkeltord kan bety. Jonas fortalte om et barn som ville ha vann: «vi hadde et barn som gikk og sa vann på sitt språk, da er det viktig å vite at det er vann så vi skjønner at det er vann». Både Hanne og Jonas anser det som viktig å snakke med foreldrene om hvor barnet er i forhold til språk. Hanne forteller at noen foreldre er bekymret for at barna ikke snakker så mye som de ønsker og at barna skulle ha lært norsk «i går».

Jonas får frem at viktigheten av at barn får uttrykke seg på morsmål og at viktigheten av det å møte morsmål i barnehagen øker jo eldre barna blir, mens Hanne anser det som viktig å møte barna på morsmål allerede i småbarnsalderen. Likevel er begge opptatt av at barnet skal gjøre seg forstått selv om det bruker ord på morsmål. For eksempel er både Hanne og Jonas opptatt av å avklare mulige ord med foreldre om barnet gjentar noe de ikke forstår. Når de ansatte har lært ordet brukes det sammen med barnet. Dette så jeg kun i barnehage 1 under observasjonene, blant annet da jeg observerte mens toåringene var på språkgruppe. De spilte lydlotto og satt rundt et stort bord på møterommet. Det var tre voksne i rommet og fem barn:

## Å lære flere språk samtidig

*«Etter flere andre lyder spilles lyden av vann av. Johanne (pedagog) ser på Athena og sier "Hva var det Athena? Abo?" Athena sier "Abo" og nikker. Johanne forteller meg og resten av barna at Abo er vann på språket til Athena.»*

Under observasjonene hørte jeg flere ord på andre språk enn norsk både fra personalet og barna i barnehage 1. I barnehage 2 derimot, oppfattet jeg kun norsk. Selv om den ene assistenten deler språk med et av barna, forteller Jonas at de har fokus på norsk:

«[...] for vi har ikke noe tilbud til de andre. Han er jo heldig som har en morsmålhjelp som assistent, vi bruker ho en del, men vi har ikke satt det i system, det er ikke noen planer for at dem to skal ha morsmåloplæring. [...] Det er bare at ho kan være et hjelpemiddel for han hvis det blir misforståelser eller noe sånt.»

Jonas forteller at både assistenten og barnet trenger å øve på norsk. Derfor oppfordres assistenten til å hovedsakelig snakke på norsk med barnet.

### **Hvorfor kan foreldresamarbeid og bruk av morsmål være en viktig del av språkmiljøet?**

I begge barnehagene er det barn som ikke deler språk med noen av personalet. Disse barna vil trenge ekstra nærhet, trygghet og omsorg (Sand, 2016, s. 143). Å lære enkle og sentrale begreper på barnets morsmål, som for eksempel sove, mamma, spise og vann kan bidra til trygghet. Når Hanne og Jonas spør foreldrene om ord brukes de som ressurser og blir sett på som kompetente. Som det vises til i teorikapittelet er det viktig at personalet i barnehagen anbefaler foreldre å snakke morsmål hjemme med barnet. Glaser skriver at når barn og foreldre snakker ulikt språk kan familien bli sårbar. Å anbefale foreldre å snakke morsmål hjemme anser både Hanne og Jonas som viktig, og Hanne begrunner det med at foreldrene er best på å snakke morsmålet. At barn og foreldre har gode relasjoner kan virke positivt inn på barnets trivsel i barnehagen (Glaser, 2014, s. 37). Samtidig nevner Hanne at noen foreldre skulle ønske at barna hadde lært norsk «i går». Det kan derfor virke logisk at personalet skal snakke norsk. Likevel ønsker jeg å vise til dual-isfjell-modellen; at personalet kodeveksler og bruker enkeltord på morsmål kan bidra til økt norskkompetanse.

## Å lære flere språk samtidig

Særlig i barnehage 1 kom kodeveksling tydelig fram. I observasjonen som presenteres over brukes ordet *Abo*, som er vann på Athena sitt språk, sammen med det norske ordet vann. Johanne integrerer arbeidet med Athenas morsmål når alle barna sitter i gruppe og har felles fokus. Dette gjør at den flerspråklige situasjonen angår hele barnegruppa. Å kodeveksle og bruke språket til Athena sammen med hele barnegruppa, bidrar til at også hennes stemme og språklige ressurser blir verdsatt og hørt. Slik kan denne observasjonen vise at barnehage 1 er bygd på en heteroglossisk språkideologi. Samtidig har ikke personalet i barnehage 1 nok språkkunnskap til å ha morsopplæring for barna. Både under observasjonene og intervjuene var det fokus på norsk fordi avdelingen ikke hadde tospråklig personale. Dermed kan en se på språkarbeidet i barnehage 1 som heteroglossiskinspirert, men at språkarbeidet med de flerspråklige barna foregår innenfor rammene av en monoglossisk språkideologi. En slik praksis fant også Alstad i sin forskning. Flerspråkligheten var synlig i barnegruppa, men personalet hadde ikke tilstrekkelig kunnskap for å bidra til de flerspråklige barnas utvikling av morsmål (Alstad, 2016, s. 232).

Alstad fant også i forskningen sin at det dominerende språket var norsk. Det som er overraskende i mine funn, er at barnehage 2 ikke bruker sin tospråklige assistent for å praktisere en heteroglossisk språkideologi. Mange barnehager ville sett på en flerspråklig assistent som en uvurderlig ressurs fordi man nettopp har ekstra gode muligheter til å bruke barnets morsmål i barnehagen. Det kunne vært svært positivt for barnets morsmålutvikling, men også for å bruke et flerspråklig miljø som en ressurs for resten av barnegruppa (Sand, 2016, s. 137). Språket som assistenten og det flerspråklige barnet deler brukes i liten grad fordi de, som Jonas mener, trenger å øve på norsk og fordi de ikke har noe tilbud til det andre flerspråklige barnet. Jo flere erfaringer barnet får på morsmål, jo færre erfaringer får det på norsk. Gjennom Jonas kan det virke som at barnet trenger å øve på norsk og at det derfor skal få så mange språklige erfaringer på norsk som mulig. Samtidig gir et godt utviklet morsmål et godt utgangspunkt for å lære et nytt språk. Dette viser Cummin i Dual-isfjell-modellen som er presentert i teorikapittelet. Et godt utviklet morsmål kan virke som et underliggende felles fundament for både språklig, kognitivt, kunnskapsmessig, begrepsmessig og den flerspråklige utvikling (Øzrek, 2016, s. 177). Når assistenten og barnet skal ha fokus på å snakke norsk sammen kan det virke som at det å fremme norskkunnskaper prioriteres framfor å fremme mangfold i språk, synliggjøre språklig mangfold og støtte barn i å bruke sitt morsmål. Dette kom fram i funnene mine til tross for at Øzrek har videreført Vygotskijs

tenkning som viser at utvikling av morsmål skaper et fundament for utvikling av andrespråket (Øzrek, 2016, s. 177).

## Kapittel 5: Oppsummering

Hvordan kan personalet møte de yngste flerspråklige barna for å berike språkmiljøet i barnehagen? Å vite hvordan jeg som barnehagelærer kan møte Elio og andre flerspråklige barn i språkarbeidet blir stadig viktigere ettersom andelen flerspråklige barn i barnehage øker. I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått økt forståelse for hva som kan bidra til et godt språkmiljø blant de yngste flerspråklige barna gjennom å få innsikt i språkarbeidet på to ulike avdelinger. Det jeg har funnet som en viktig faktor i arbeidet, er at synliggjøring av ulike språk som er representert i barnegruppa kan være svært betydningsfullt for barnet som ikke har norsk språk hjemme.

Morsmål beskrives som en del av barnets identitet. Synliggjøring kan derfor bidra til anerkjennelse av en del av barnets identitet og denne betydningen kommer fram innledningsvis i praksisfortellingen om Elio. I denne fortellingen, der jeg møtte Elio gjennom å telle på hans språk, bidro jeg kanskje til at han ble sett, hørt, møtt og forstått.

I tillegg til synliggjøring er temaene som diskuteres, i lys av hvordan disse kan berike språkmiljøet blant flerspråklige barn, situasjonsavhengig språk, strukturert språkarbeid og foreldresamarbeid og bruk av morsmål. Blant de yngste barna kan det virke som at det ikke er så mye som skiller mellom et godt språkmiljø for flerspråklige barn og et godt språkmiljø for de barna som snakker norsk. Det de pedagogiske lederne, Hanne og Jonas, anser som viktig i språkarbeidet med de flerspråklige barna, kan også være viktig for barna som har norsk som morsmål, blant annet situasjonsavhengig og aktiv bruk av språk. Likevel er begge opptatt av at det å lære sentrale begreper på barnets morsmål kan være nødvendig for at det skal bli forstått og forstå, samtidig som de ønsker å styrke barnas norskspråklige kompetanse. Under det strukturerte språkarbeidet, språkgrupper, er det fokus på at barna skal øke norskkompetansen sin gjennom å få erfaringer med norsk språk. Det vi likevel må bite oss merke i er hvordan de forskjellige oppfatningene av språkutvikling kom til uttrykk i de forskjellige barnehagene. Jonas sitt syn gjorde at han jobbet for en gradvis økning av læringstrykket, ettersom han mente at barnas språkutvikling ble gradvis større da barna ble eldre. Hanne på sin side mente at helt fra det førspråklige stadiet bør det være læringstrykk for at de yngste barna skulle få tilegnet seg språk. Man kan også merke seg hva de to pedagogiske lederne tenkte om barnehagen som en

## Å lære flere språk samtidig

norskspråklig arena. Hanne var veldig for å bygge opp både under barnets morsmål og under norsk. Jonas på sin side virket å være mest opptatt av at barnet skulle tilegne seg norsk, og at morsmålsutviklingen ikke trengte mer støtte enn det den fikk fra hjemmet. Dermed blir det naturlig å stille spørsmålet om hvorvidt barnehagen bør være en norsk arena. Hvor mye plass får egentlig andre språk i norske barnehager? Og er denne mengden forenelig med forskningen som framhever betydningen av ulike språks synliggjøring for flerspråklige barns språkutvikling?

## Referanser

- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråkdidaktiske praksiser*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Alvstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen - Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, Mai 31). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no): <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Drugli, M. B. (2016). *Liten i barnehagen - Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråklig og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H. (2014). Å forstå og gjøre seg forstått. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Barns utvikling, lek og læring i barnehagen* (ss. 269-291). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Camilla, A. E., & Bleka, M. (2014). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Glaser, V. (2014). Ulike psykologiske retninger og perspektiv. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen - Forskning og praksis* (ss. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2016). *Foreldresamarbeid - Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2015). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet .
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Kunnskapsdepartementet . (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: PEDLEX.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen damm akademisk.

## Å lære flere språk samtidig

- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 183-197). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sand, S. (2016). *Ulikhet og fellesskap - Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Opplandske Bokforlag .
- Statistisk sentralbyrå . (2017, Mars 21). *Barnehagedekningen fortsetter å øke*. Hentet fra SSB: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øzrek, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen damm akademisk.



## Vedlegg 1

# Informasjonsskriv om forskningsprosjektet

Her kommer litt informasjon om oppgaven og hvordan opplysningene jeg innhenter skal brukes.

### *Flerspråklighet i barnehagen*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved Dronning Mauds Minne Høgskole og er i gang med min bacheloroppgave. Jeg har valgt å skrive om temaet flerspråklighet i barnehagen og hvordan det flerspråklige kommer til uttrykk på to småbarnsavdelinger i to ulike barnehager.

De utvalgte barnehagene har flerspråklige barn i barnehage og kan derfor være til god hjelp for innhenting av informasjon.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg skal observere på avdelingen en hel eller halv dag og ha et intervju på 1 – 1,5 time. På observasjonsdagen vil studenten ha fokus på hvordan det flerspråklige kommer til uttrykk på avdelingene. Dette vil også være tema på intervjuet.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun veiledere og meg som vil ha tilgang på personopplysninger og navn på barnehage. Jeg kommer til å bruke båndopptager på intervjuet. Intervjuet forblir kun på båndopptager til alt er transkribert anonymt. Deretter vil lydopptaket slettes. Forskningsdeltakeren eller barnehagen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Observasjonene som tas vil bli skrevet ned anonymt for hånd, og føres inn på et dokument på PC, også anonymt. Ingen personopplysninger skal komme frem i nedskrivning av observasjonene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.05.2018.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykken uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

#### Student

Emma Heireth

Tlf: 45290571

Epost: [emmaheireth@gmail.com](mailto:emmaheireth@gmail.com)

#### Veileder 1

Marit Kanstad

Epost: [mka@dmmh.no](mailto:mka@dmmh.no)

## Å lære flere språk samtidig

### Veileder 2

Maria Selmer-Olsen

Epost: [mso@dmmh.no](mailto:mso@dmmh.no)

Takk for at du vil delta som forskningsdeltaker!

Med vennlig hilsen

Emma Heireth

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av forskningsdeltaker, dato:.....)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide, barnehage 1

1. Hvordan arbeider dere for å skape et godt språkmiljø for de flerspråklige barna?
  - a. Uformelle situasjoner? Improvisert, bevisst?
  - b. Formelle situasjoner? Planlagt bevisst?
  - c. Hvorfor tenker du at dette er viktig?
2. Hvordan arbeider dere med språkgruppene?
  - a. Struktur, mål
  - b. Innhold, tema
  - c. Hvem, hvorfor
3. Hva tenker du at språkgruppearbeidet gir barna som ikke deler norsk språk?

#### *Personalets bruk av barnets morsmål i barnehagen*

Se observasjon 1 og 3.

1. Hva tenker du om barnets morsmålutvikling?
  - a. Hjem/barnehage

#### *Synliggjøring av språk i barnegruppa*

Se observasjon 4.

1. Hva tenker du om å synliggjøre barnas språk i barnegruppa?

#### *Barnehagen – en norsk arena?*

Se observasjon 2.

1. Hvordan opplever du at de flerspråklige barna uttrykker seg?
  - a. Ord, gester, tegn til tale
  - b. Opplever du at morsmål kommer til uttrykk?
  - c. Hva tenker du om at barna uttrykker seg med morsmål i barnehagen?
2. Hvordan tenker du at man kan arbeide for at barnets morsmål kommer til uttrykk?
  - a. Hva gjør dere konkret?
  - b. Hele personalet, tema på møte?
  - c. Holdninger

#### *Samarbeid om barnets språk, hjem-barnehage*

1. Med tanke på barnets språk, hva anser du som viktig i samtale med foreldrene?
  - a. Snakker dere om barnets språk med foreldre?
  - b. Språkutvikling? Morsmålsutvikling?
  - c. Hvordan er barnets uttrykk hjemme?

#### *Til slutt*

1. Hva er utfordrende i arbeidet?
2. Hva er ønskesituasjonen i arbeidet for et godt språkmiljø?
3. Noe du vil legge til?

### Vedlegg 3

## Intervjuguide, barnehage 2

4. Jeg så lite til flerspråklig uttrykk da jeg observerte. Hva tenker du om det?
5. Hvordan arbeider dere for å skape et godt språkmiljø for de flerspråklige barna?
  - d. Uformelle situasjoner? Improvisert, bevisst?
  - e. Formelle situasjoner? Planlagt bevisst?
  - f. Hvorfor tenker du at dette er viktig?
6. Hvordan arbeider dere med språkgruppene?
  - d. Struktur, mål
  - e. Innhold, tema
  - f. Hvem, hvorfor
7. Hva tenker du at språkgruppearbeidet gir barna som ikke deler norsk språk?

### Personalets bruk av barnets morsmål i barnehagen

2. Hva tenker du om barnets morsmålutvikling?
  - b. Hjem/barnehage
  - c. Hvordan arbeider den tospråklige assistenten.

### Synliggjøring av språk i barnegruppa

2. Hva tenker du om å synliggjøre barnas språk i barnegruppa?
  - a. Og personalgruppa

### Barnehagen – en norsk arena?

3. Hvordan opplever du at de flerspråklige barna uttrykker seg?
  - d. Ord, gester
  - e. Opplever du at morsmål kommer til uttrykk?
  - f. Hva tenker du om at barna uttrykker seg med morsmål i barnehagen?
4. Hvordan tenker du at man kan arbeide for at barnets morsmål kommer til uttrykk?
  - d. Hva gjør dere konkret?
  - e. Hele personalet, tema på møte?
  - f. Holdninger

### Samarbeid om barnets språk, hjem-barnehage

2. Med tanke på barnets språk, hva anser du som viktig i samtale med foreldrene?
  - d. Snakker dere om barnets språk med foreldre?
  - e. Språkutvikling? Morsmålsutvikling?
  - f. Hvordan er barnets uttrykk hjemme?

### Til slutt

4. Hva er utfordrende i arbeidet?
5. Hva er ønskesituasjonen i arbeidet for et godt språkmiljø?
6. Er det noe du ønsker å legge til?