

Planlagt og spontan språklæring

Hvordan utnytte planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Hilde Holten
[kandidatnummer: 9011]

Bacheloroppgave – Profesjonalitet i kulturelt mangfold
[BMBAC3900]

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

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Teori	2
2.1	Hvorfor er språk viktig?.....	3
2.2	Voksenrollen	5
2.3	Flerspråklige barns språkutvikling	7
3	Metode.....	8
3.1	Forskningstilnærming.....	8
3.2	Forskningsdeltakere	8
3.3	Min førforståelse	9
3.4	Intervju som metode.....	10
3.5	observasjon som metode	11
3.6	Tolking av empiri.....	12
3.7	Etisk refleksjon og metodekritikk	13
4	Funn og drøfting av empiri.....	14
4.1	Spontan språklæring	15
4.1.1	Litteraturens verden.....	16
4.1.2	Barna utvikler begreper.....	16
4.2	Planlagt språklæring.....	17
4.2.1	Repetisjon og gjenkjenning	18
4.2.2	Oppfordres til handling	20
4.2.3	Konkreter og det situasjonsavhengige språket	21
4.2.4	Språkmateriell.....	22
5	Avslutning og oppsummering	23
6	Referanseliste	25
7	Vedlegg.....	28
7.1	Samtykkeskjema	28
7.2	Intervjuguide.....	30

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

1 Innledning

Barnehagen er en samfunnsinstitusjon som i løpet av årene har gjennomgått store endringer. Endringene er blant annet basert på at flere barn enn før går i barnehage, og at dette er blitt normen i samfunnet. Barnehagen kan derfor ses på som et første ledd i utdanningsforløpet til de aller fleste barn, til tross for at det fortsatt er en institusjon de foresatte kan velge bort. I 2016 hadde 91 prosent av alle barn i alderen 1-5 år plass i barnehage og 16 prosent av disse var minoritetsspråklige (SSB, 2017). Dette er 46 000 minoritetsspråklige barn og utviklingen av alle språkene deres er viktig, men fokuset i denne oppgaven kommer til å være på utviklingen av andrespråket. Dette gjør jeg fordi andrespråket ofte er det språket som er gjeldende i barnehagen og det er også dette språket som blir barnas skolespråk når de begynner på skolen. Disse barna trenger støttende og kunnskapsrike voksne som kan hjelpe dem med å få en god utvikling av deres andrespråk. I 2003 ble barnehageforliket inngått og det var tverrpolitisk enighet om at alle barn under seks år skulle ha rett til barnehageplass og dette året var det 12 100 minoritetsspråklige barn som hadde barnehageplass (Alstad, 2016, s. 11). I 2003 utgjorde dette 5,9 prosent av den totale andelen barn, så økningen fram til i dag har vært betraktelig, siden denne gruppen barn utgjør nå 16% av barnehagebarna på landsbasis. Når en så stor del av barna i Norge går i barnehagen, taler det for at barnehagen vil møte et stort mangfold når det gjelder barn og familier, og at barnehagen er en viktig arena for møter mellom mennesker med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Rammeplanen påpeker barnehagens rolle med å fremme respekt for menneskeverdet og at vi fremmer mangfold ved å synliggjøre, vedsette og respektere hverandre (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver 2017, s. 11), heretter kalt «Rammeplan for barnehagen. I tillegg møter barnehagen som organisasjon mange forventninger fra ulike hold i samfunnet, og dette stiller store krav til personalets kompetanse og innsats for å kunne tilrettelegge for at alle barn får en allsidig utvikling. Gjennom studiet har jeg fått mye kunnskap om mangfold og hvordan man utnytter det på en positiv måte, og jeg har gjennom mitt arbeid i barnehagen sett hvor mye mangfold som finnes i barnehagen, både blant barn, foreldre og ansatte. Jeg synes det er spesielt interessant å lære om de barn som har norsk som andrespråk og hvor viktig det er at vi i barnehagetiden hjelper disse barna til å få en god utvikling både språklig, motorisk og ikke minst sosialt. Dette for at vi skal gi dem gode og meningsfulle år barnehagen, og et godt utgangspunkt for skolestart og videre liv.

Språkarbeid er derfor vesentlig i barnehagen og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er med på å gi føringer for dette. Der står det at barnehagen skal hjelpe barna til å

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

kommunisere, medvirke, forstå og skape mening (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 19)». Barnehagen skal støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål, samtidig som de fremmer og utvikler barnas norskspråklige kompetanse, som vil være sentralt i oppgaven (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 20). Videre skal barnehagen veksle mellom spontane og planlagte aktiviteter (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 20), og dette er med å påpeke at man i barnehagen skal gi barna begge typer aktiviteter og at disse har en verdi.

Som en følge av mine interesser for å støtte de flerspråklige barnas språkutvikling i barnehagens hverdagsliv, har jeg valgt å fokusere på planlagte og spontane språklæringssituasjoner. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker å finne ut hva én barnehage gjør for at de barna som har norsk som andrespråk skal få lære seg det norske språket. Selv om jeg er bevisst på at barna skal bevare sin flerspråklighet, har jeg valgt å studere tilrettelegging for norskspråklig kompetanse i denne oppgaven. Jeg ønsker å finne svar på følgende problemstilling: **På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?**

2 Teori

Barnehagen er en viktig arene for barnas språklæring. For de minoritetsspråklige barna er ofte barnehagen det stedet hvor de har mulighet for å utvikle andrespråket sitt. I rammeplanen påpekes det at alle barn skal få god språkstimulering i barnehagehverdagen og at alle skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 19). Men hvordan, og har de ansatte den kompetansen som kreves for å klare dette på en tilfredsstillende måte?

Hovedfokuset i problemstillingen er de spontane og planlagte språklæringssituasjonene og hvordan personalet utnytter disse. Jeg vil på bakgrunn av dette redegjøre hvordan én barnehage arbeider med språk og viktigheten av dette. I oppgaven brukes begrepene planlagte og spontane språklæringssituasjoner. Dette var et bevisst valg fordi disse begrepene benyttes i den nye rammeplanen. I rammeplanen står det at aktivitetene i barnehagen skal veksle mellom å være planlagte og spontane (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 28). De planlagte språklæringssituasjonene definerer jeg som aktiviteter som er planlagt og har et hovedfokus på språk. Dette kan blant annet være språkgrupper, lesestund og samlingsstund, hvor man har planlagt innholdet på forhånd, og det er sannsynligvis flere konkrete didaktiske mål knyttet til de planlagte aktivitetene. Spontane språklæringssituasjoner oppstår mer gjennom dagen, og dette kan være at et barn kommer bort til deg med en bok de

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Ønsker at du skal lese eller at man tar en sangstund på barnas initiativ. Spontane språklæringssituasjoner er ikke planlagt på samme måte, men det betyr likevel ikke at de ikke er gjennomtenkt. Man kan bevisstgjøre personalet på at man skal skape dialoger med barna i alle situasjoner i hverdagen, som for eksempel lek, bordaktiviteter, påkledning, måltider og lesestund. Et tema som er sentralt for oppgaven, er kunnskap om flerspråklige barn, hvorfor språket er viktig for barna og at det å kunne kommunisere er en viktig del av barnas liv. Aukrust sin forskning om sammenhengen mellom barnas ordforråd når de begynner på skolen og når de slutter på skolen ligger som et bakteppe for hele oppgaven, og dette var noe av bakgrunnen for at jeg valgte dette tema for oppgaven min. Jeg ønsker å fokusere på voksenrollen i forhold til barnas språklæring og hvor viktig deres rolle er for barnas utvikling av et andrespråk. Noen sentrale begreper blir her blant annet (inn)læring og tilegnelse, samt TPR-metoden.

2.1 Hvorfor er språk viktig?

Språket er viktig for utviklingen av vår identitet (Kibsgaard, 2008, s. 47). Man kan si at språket har tre hovedfunksjoner (Høigård, 2015, s. 196). For det første bruker man språket til å kommunisere med andre. Barna vil ha behov for å kunne kommunisere med personer i familien, men også personer i barnehagen og ute i samfunnet. For det andre er språket vårt et redskap for tenking og læring, og det blir vanskelig å uttrykke sine tanker til andre eller å lære noe nytt dersom man ikke behersker det samme språket som de andre. For det tredje er språket med på å gi oss en følelse av tilhørighet og identitet, og dette vil ha stor betydning for oss og hvordan vi opplever tilhørighet i kulturen.

Ordkunnskap er viktig for alle, både de som har norsk som førstespråk og de som har norsk som andrespråk. Det vil likevel være viktig at man fokuserer litt ekstra på de barna som har norsk som andrespråk, siden de som lærer skolespråket som et andrespråk ofte har et mindre ordforråd (Gujord, 2017, s. 131). De majoritetsspråklige vil derfor ha et forsprang på de minoritetsspråklige siden de begynte den norskspråklige språkinnlæringen før og de vil hele tiden fortsette å lære nye ord. I skolen stilles det krav til barnas kompetanse om å kunne benytte seg av kontekstredusert språk, samt at kunnskapsspråket også er mer komplekst (Fodstad, 2018, s. 56). Språket i skolen har ikke alltid støtte i situasjonen og kan være nokså abstrakt og inneholde ulike fagbegreper. Aukrust viser i sin forskning en sammenheng mellom barnas vokabular når de begynner på skolen og når de slutter på skolen (Aukrust, 2005, s. 4). Barn som har et lite vokabular når de begynner på skolen har også mest

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

sannsynlig det ved avslutningen av sin skolegang. Aukrust viser til at forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerresultater, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (Aukrust, 2005, s. 8). For at man skal oppnå et godt språk med et stort ordforråd er det viktig at alle barna i barnehagen, også de som har norsk som andrespråk, blir inkludert i barnehagens dagligliv og får være aktive i dialoger og samtaler som oppstår i spontane og planlagte aktiviteter (Giæver, 2014, s. 79). Samtidig vil ordforrådet også påvirke barna i her og nå situasjoner, siden det å være en del av gruppen gir de mulighet til å føle seg inkludert samtidig som det gir mulighet til å knytte vennskap (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 21). Rammeplanen påpeker at barnehagen skal følge med på barnas språklige utvikling og fange opp og støtte de barna som har kommunikasjonsvansker, er lite språklig aktive, eller som har en sen språkutvikling (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 20). Dette krever at personalet følger med på barnas språkutvikling og legger til rette for hvert enkelt barn ut i fra dets forutsetninger.

Lek og vennskap er viktig for barn og det bygger blant annet på felles erfaringer, interesser og forståelse for hverandre (Kibsgaard, 2015, s.152). Lek er en viktig språklæringsarena, og ved at barnet har kunnskap om å bruke ulike strategier for å komme seg inn i lek, er det mer sannsynlig at barnet blir sett på som en mer attraktiv lekekamerat (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 172). Et felles språk vil kunne forenkle dette, siden de gjennom kommunikasjon kan dele tanker og ideer som gjør at barna kan være med på å utvikle leken. Det er ikke alle barn som har en gyldig kapital i barnehagen og derfor bør man styrke barna ved å heve deres status i barnehagekulturen. Dersom et barn har en kulturell kapital som ikke samsvarer med den dominerende kulturelle kapitalen, vil det være vanskelig å få handlingsrom i barnehagens språkmiljø (Bøyum, Hofslundsengen, Pedersen og Haukedal, 2016, s. 120). Man må se på mangfold som en ressurs og ha en flerkulturell pedagogisk praksis og teori. Dette handler om at man blant annet ser på mangfoldet i barnehagen blant barn, foreldre og ansatte som en normaltilstand, og at man bidrar til at mangfold er en naturlig del av barnehagens hverdag (Gjervan, 2006, s. 7). Dette kan man for eksempel gjøre ved å synliggjøre ulike språk gjennom det man henger opp på veggene og ved å bruke ulike språk i rim og regler, sanger, fortellinger og litteratur. Ved å synliggjøre mangfold kan man være med på å heve statusen på ulike morsmål og legge til rette for at alle barn kan kjenne seg igjen i barnehagens innhold. Barnehagen har en viktig jobb å gjøre! De kan være med på å utjevne forskjeller, gjennom å gi barna bedre forutsetninger for å ikke bare lykkes på skolen, men

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

også gjennom å få mulighet til å delta i barnehagens fellesskap og skaffe seg et sosialt nettverk.

2.2 Voksenrollen

Kibsgaard påpeker hvordan deltakelse i meningsfulle situasjoner sammen med barn og voksne er viktig for barnas språklige utvikling. Man må gi barnet muligheter til å få bruke språket i mange ulike situasjoner både formelle og uformelle, og man bør ta utgangspunkt i hvert enkelt barns kompetanse og interesse (Kibsgaard, 2008, s. 59-60). Dette knyttes opp mot begrepene planlagt og spontan som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven.

Et spørsmål som er sentralt når det handler om å arbeide med språk i barnehagen, er hvordan dette skal organiseres. Skal dette tilpasses slik at det ligner mest mulig på en førstespråkstilegnelse eller skal man bruke planlagte situasjoner som ligner på undervisning med klare mål? Andrespråkforskeren Krashen skiller mellom begrepene *(inn)læring* og *tilegnelse*, når det gjelder hvordan barn lærer språk (Cejka, 2016, s. 72). Tilegnelsen er naturlig, ubevisst og man kommuniserer på målspråket, mens *(inn)læringen* er målrettet, styrt og formell, hvor målet er å styrke kunnskapen om språket. Krashen mener at det er tilegnelse som vil føre til at man automatiserer andrespråket på samme måte som førstespråket, og at det er tilegnelse som fører til «ekte» andrespråkbeherskelse (Cejka, 2016, s. 73). Ellis er en annen forsker som sier noe om barns språklæring. Han har utviklet en modell for ulike typer språklæring, hvor språkundervisningen deles inn i to underkategorier (Alstad, 2016, s. 35). Disse er *direkte intervensjon* som innebærer at språklæringen skal omhandle noen spesifikke ferdigheter som språklæreren skal lære og man har en fast plan for dette. Dette kan i større grad knyttes opp mot skolen som nok har mer detaljerte planer for hva elevene skal lære, mens barnehagen ikke har noen konkrete læringsmål gjennom rammeplanen. *Indirekte intervensjon* handler om at arbeidet med andrespråket er integrert i andre aktiviteter. Et eksempel på dette kan være at man legger til rette for at barnet får brukt språket samtidig som man leser en bok. Dette kan man gjøre ved å gi plass til barnas spørsmål og undring underveis i lesingen. Under direkte intervensjon har Ellis senere kommet opp med et skille mellom *implisitt undervisning* og *eksplisitt undervisning* som handler om i hvor stor grad undervisningen ønsker at språklæreren skal rette oppmerksomheten sin mot språket som formsystem og grammatiske strukturer (Alstad, 2016, s. 37). Flerspråklige barn kan bruke lengre tid på å lære språk, men de lærer på samme måte. Disse barna kan opp nå den samme

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

grammatiske kompetansen som de enspråklige barna, men for å tilegne seg språkene trenger de å få høre og bruke språkene som skal læres (Gujord, 2017, s.113).

Dersom man ser på språklæringen i et sosiokulturelt læringsperspektiv, handler det om at man lærer gjennom aktiv deltakelse og samspill med andre, og dette er påpekt som viktig fra flere hold (for eksempel Fodstad, 2015 s. 99; Giæver, 2014, s. 79; Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 19; Selås, 2017, s. 181, Gjems, 2014, s. 43). Dette forutsetter at personalet i barnehagen har kunnskap for hvordan man legger til rette for at barna skal kunne være språklige aktive sammen med andre. Vygotskij og Bruner er to sentrale teoretikere i forhold til en sosiokulturell forståelse av læring. Vygotskij omtaler *utviklingssoner* og at læringen må foregå på et *litt* høyere nivå enn det barnet er på (Fodstad, 2015, s. 99). Dette skal man gjøre for at barnet skal strekke seg og oppnå en progresjon. Det handler om å ha kunnskap om hvert enkelt barns språkutvikling og kunne gi dem tilpassede utfordringer. Dersom man gir barnet for store utfordringer kan dette føre til at barnet føler seg mislykket, mens motsetningen blir at man gir barnet for lite utfordringer slik at språkutviklingen kan stagnere. Dersom man tenker videre i fra dette, kommer begrepet *scaffolding* som Bruner bruker (Fodstad, 2015, s. 99). Hvis man skal oversette dette til norsk kan man bruke begrepet *stillasbygging*, som handler om at personalet kan fungere som et stillas og en støtte i barnets språkutvikling. Barnet trenger voksne som er til stede og støtter dem, forklarer, utvider ordforråd og begreper, samtidig som de hjelper dem til å samhandle med andre barn i barnehagen. Både Vygotskij og Bruner er med på å synliggjøre personalets rolle i læringsprosesser og hvordan man kan legge til rette for mestring.

TPR-metoden er en annen metode hvor man kan legge til rette for en språklig tilegnelse. «Total Physical Response» eller TPR er en metode for andrespråksinnlæring som har vært brukt i flere land over flere år (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 184). Denne er utviklet av Asher og han ønsker at pedagogen skal oppfordre til handling, og hovedprinsippet er at lytteforståelsen danner grunnlaget for utviklingen av verbalspråket. Det at barna får mulighet til å svare ved bruk av handling fremfor å måtte uttrykke seg verbalt, kan være med på å gi barna trygghet og mestring, og barnet tvinges ikke til å snakke før det føler seg klar for det. Selv om barnet ikke bruker verbalspråket, utvikles begrepsforståelsen gjennom handlingen ved at de voksen setter ord på det barnet gjør.

Palludan har i sin studie og doktorgradsavhandling observert to ulike språktoner som ble brukt i barnehagen. Disse tonene kan være nyttige for personalet å kjenne til, slik at de kan være bevisst hvilken tone de benytter seg av overfor barna. Disse to tonene kaller hun for

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

undervisningstonen og *utvekslingstonen*. Undervisningstonen kjennetegnes av at det er den voksne som er den aktive og kontrollerende ved at de forklarer og instruerer, mens barnet lytter og forventes å svare på den voksnes utspill. Utvekslingstonen kjennetegnes av gjensidig dialog hvor barnets initiativ vektlegges (Giæver, 2014, s. 19-20; Kibsgaard og Husby, 2014 s. 134-135). Palludan fant ut at undervisningstonen er den tonen som oftest ble brukt til andrespråksbrukere og dette gjør at disse barna går glipp av viktig erfaring med å bruke språket, ved at de får mindre mulighet til å uttrykke seg og skal lytte til det den voksne sier (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 134-135).

2.3 Flerspråklige barns språkutvikling

Som jeg har nevnt tidligere er det er en stadig større andel barn som lærer norsk som et andrespråk i barnehagen, og mange av disse barna er minoritetsspråklige. Minoritetsspråklige barn er definert som barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Alstad, 2016, s. 11). For å støtte disse i deres utvikling av andrespråket, kreves det at personalet har kunnskap om flerspråklige barns språkutvikling.

Dersom en person kommuniserer på flere språk daglig kan man si at personen er flerspråklig. Man tilegner seg språkssystemer, men ferdighetene i språkene kan være ulike (Gujord, 2017, s. 99). Cejka skiller mellom simultan og suksessiv flerspråklighet som handler om når man begynner å lære flere språk (Cejka, 2016, s. 72). Cejka betegner simultan flerspråklighet som når man tilegner seg to (eller flere) språk samtidig, mens suksessiv er når man først lærer seg et morsmål og deretter et andrespråk. Det er i fagmiljøet ulike kriterier for hva som betegner de ulike begrepene. Noen mener at 3-4 år er en grense for når et språk bli tilegnet som førstespråk eller ikke, mens andre ikke anser denne grensen for relevant (Gujord, 2017, s. 101). Gujord regner de barna som begynner å lære et nytt språk i barnehagen som suksessivt flerspråklige, selv om barna ofte begynner i barnehagen før de fyller fire år. Språket de tilegner seg i barnehagen vil da betegnes som andrespråk (Gujord, 2017, s. 101). Giæver er også enig i denne betegnelsen, og hun mener at simultan tospråklig utvikling handler om de barna som bli eksponert for to eller flere språk fra fødselen av (Giæver, 2014, s. 58). De barna som lærer seg et annet språk senere, for eksempel når de begynner i barnehagen, sier hun at har en suksessiv tospråklig utvikling.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

3 Metode

Jeg har i denne oppgaven brukt en kvalitativ forskningsmetode for innhenting av empiri. Jeg brukte intervju og observasjon, og dette gjorde jeg siden jeg ønsker å få frem én førskolelærer sine tanker, meninger og det pedagogiske opplegget som blir brukt omkring det valgte temaet. Jeg observerte en fellessamling som førskolelæreren ledet, samt en språkgruppe som ble ledet av en spesialpedagog og jeg observerte frilek. Ved at man bruker kvalitative metoder får man gått mer i dybden av hvorfor man handler på den måten man gjør og man vektlegger betydningen av det informantene sier (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Jeg valgte å jobbe med én barnehage slik at jeg fikk gått mer i dybden på den informasjonen jeg fikk.

3.1 Forskningstilnærming

Denne oppgaven har en induktiv tilnærming som kvalitative tilnærminger er preget av. Man kan si at et induktivt design handler om at man trekker slutninger fra det spesielle til det allmenne, ved at man går fra empiri til teori (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67). Det teoretiske perspektivet utvikles med bakgrunn i analysen av dataene (Thagaard, 2011, s. 189). Jeg vil i drøftingen bruke empirien som består av informantens erfaringer og meninger, samt observasjoner og trekke slutninger opp mot teori, slik at jeg får et faglig grunnlag for å reflektere rundt empirien. Grunnlaget for utvikling av teori i kvalitative studier baserer seg på fortolkninger av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2011, s. 190). Jeg ønsket å bruke kvalitativ observasjon siden jeg ønsker å få innsyn i hvordan forskningsdeltakeren brukte de planlagte situasjonene til læring av språk, men også hvordan en spontan situasjon med frilek kunne være.

3.2 Forskningsdeltakere

Jeg valgte å bruke én barnehage siden jeg ønsker å få innblikk i hvordan denne utnytter planlagte og spontane språklærings situasjoner. Jeg valgte ut to barnehager som jeg tok kontakt med på epost, hvor jeg forklarte nærmere rundt prosjektet. Jeg informerte om meg selv, oppgavens problemstilling og hvilke kvalitative metoder jeg ønsket å bruke. Jeg sendte ut til to barnehager slik at jeg ikke skulle bruke mye tid på å vente på tilbakemelding fra barnehagen som kanskje endte med at jeg fikk avslag, og da bli tvunget til å begynne på nytt igjen. De to barnehagene ble strategisk utvalgt siden jeg har kjennskap til at dette er barnehager som har en barnegruppe bestående av flere barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Dette passer meg veldig bra, siden det nettopp er de barna som har norsk som andrespråk som er mitt fokus. Avdelingen jeg var på har 16 barn i alderen 2-5 år og 6 av barna er

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

flerspråklige. Jeg hadde tre observasjoner hvor jeg observerte frilek, en språkgruppe med fem barn og en fellessamling for hele barnegruppen. I språkgruppen var det fire barn som har norsk som andrespråk og et barn som har norsk som morsmål som deltok. Alle de fire minoritetsspråklige barna hadde ingen norskkunnskaper når de begynte på barnehagen, og de begynte på barnehagen når de var mellom 1,5 og 2,5 år. Under disse observasjonene var det den voksne sin rolle som var hovedfokuset mitt, siden jeg ønsker å finne ut av hvordan barnehagen utnytter planlagte og spontane språklæringsituasjoner for barn som har norsk som andrespråk.

Informanten vil jeg heretter kalle for Maria. Maria er en erfaren førskolelærer som gikk ut av Dronning Mauds Minne Høgskole på 80-tallet. Hun jobber nå som pedagogisk leder på den avdelingen jeg var og observerte. Hun har også tatt master i spesialpedagogikk og har jobbet i barnehage i mange år. Hun har stor interesse for språk og har sammen med en kollega utviklet et språkprogram.

Det er en annen person som gjennomførte språkgruppen som jeg observerte. Denne personen kommer jeg heretter til å kalle for Hanna. Hun jobber på avdelingen som spesialpedagog.

3.3 Min førforståelse

Gjennom studiet har kunnskap om flerspråklige barns språkutvikling stått sentralt og dette er noe jeg ser på som meget interessant og aktuelt i jobben som barnehagelærer. Gjennom pensumlitteratur, praksis, ulike arbeidskrav, prosjektarbeid og gjennom refleksjon med lærere og andre studenter har jeg også tilegnet meg informasjon som er med på å forme og påvirke min førforståelse. Jeg danner egne individuelle subjektive teorier og disse er med å påvirke mine tanker og valg rundt bacheloroppgaven. Disse subjektive og teoretiske forståelsene ligger som bakgrunn for hva jeg fokuserer på i forskningen min (Postholm, 2010, s. 55). Jeg ønsker å være bevisst rundt førforståelsen min, og være bevisst på at den påvirker og kan være med å hjelpe meg i oppgaven. Jeg har gjennom litteratur, gruppearbeid og praksis erfart at det finnes ulike måter å se ting på og at det derfor kan være flere måter å tilnærme seg et tema på. I mine refleksjoner skal jeg prøve å reflektere rundt at det ikke nødvendigvis finnes bare en «riktig» vei for å nå målet, men at det kan gjøres på flere ulike måter. Postholm omtaler en refleksivitetsprosess som forskeren må gjennom, og dette handler om at det er en prosess hvor forskeren reflekterer over sin egen rolle og blir bevisst på sin førforståelse. Dersom jeg som forsker klarer å reflektere over min rolle og være bevisst min førforståelse er

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

det enklere å legge til rette for kunnskapstilegnelse, ved at jeg er objektiv og tar inn over meg det informanten kommer med.

3.4 Intervju som metode

Forskningsintervjuet kan betegnes som en interpersonlig situasjon, som handler om at det er en samtale mellom to personer om et tema som begge er interesserte i (Kvale & Brinkmann, 2009, s.137). Intervju er en metode som gir god mulighet til å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser, men det forskeren som setter valg av tema man ønsker utvidet kunnskap om (Thagaard, 2011, s.87 og 89). Ved at man bruker kvalitative metoder får man gått mer i dybden og man vektlegger betydningen av det informanten sier (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66).

Kvale og Brinkmann påpeker at spørsmålene bør være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk (2009, s. 144), jeg tenker at dette skaper en trygghet for informanten og at man ikke setter personen i en vanskelig situasjon hvor vedkommende ikke forstår det de blir spurt om. Intervjuguiden var på forhånd nøye utarbeidet og godkjent av skolens veiledere. Dette skaper større trygghet for meg som forsker ved at jeg vet at intervjuguiden er kvalitetssikret, og jeg kunne føle meg tryggere på at jeg var godt forberedt, siden jeg selv ikke har mye erfaring med dette fra før. Jeg brukte åpne spørsmål, siden målet for intervjuet var å få informanten sin subjektive mening, samt informasjon om hvordan barnehagen fokuserer på den valgte problemstillingen. Intervjuet hadde en strukturert form ved at spørsmålene var skrevet ned på forhånd og disse ble spurt etter rekkefølge. Det kvalitative aspektet med denne metoden er at informanten står fritt til å utforme svarene sine, og gjennom svarene kan personen presentere kriterier for hvordan vedkommende forstår sin situasjon (Thagaard, 2011, s.89). Samtidig kan man kanskje si at selv om spørsmålene var planlagt på forhånd, så ble det stilt utfyllende spørsmål der jeg mente det var behov for det, og dette kan tale for at intervjuet også var delvis strukturert.

Jeg gjennomførte intervjuet i barnehagen, siden jeg ønsket at informanten skulle føle seg trygg og for at det skulle være enklest mulig for informanten å gjennomføre intervjuet. Det å skape god kontakt mellom partene er viktig for kvaliteten på informasjonen. Å skape god kontakt gjøres ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, respekt og forståelse for det som blir sagt, samtidig som man som intervjuer er avslappet og vet tydelig hva man ønsker informasjon om (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Dette tenker jeg at jeg lyktes godt med og tonen var god og samtalen fløt lett. Jeg var interessert og gav informanten min

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

oppmerksomhet ved at jeg aktivt lyttet og brukte bekreftende kroppsspråk. Noe av det jeg tenker i ettertid er at det ble satt av litt kort tid til intervjuet, så det ble et lite stressmoment. Vi rakk gjennom alle spørsmål, men ideelt tenker jeg at jeg kunne fått enda bedre empiri dersom vi hadde fått brukt litt bedre tid. Informanten hadde i forkant av intervjuet fått problemstillingen, men personen hadde ikke fått tilgang til spørsmålene og informanten etterlyste de heller ikke. Dette gjorde jeg litt bevisst, siden jeg tenker at informanten kan ha lettere for å komme med «fasit» svar når vedkommende har fått spørsmålene på forhånd. Intervjuet startet ved at informanten ble informert om problemstillingen og jeg avsluttet ved å spørre om det var noe mer informanten ønsket å tilføye. Intervjuet ble tatt opp med opptaker og senere transkribert og dette gjør at det blir enklere å følge med og at man er mer tilstede i samtalen siden man ikke må konsentrere seg for alt man skal skrive ned (Thagaard, 2013, s. 111-112).

3.5 observasjon som metode

Postholm skriver om hvordan sansene våre er med på å påvirke opplevelsen vår av observasjonen, og opplevelsen er igjen med på å påvirke observasjonen (Postholm, 2010, s. 55). Vi ser, hører, føler, lukter, berører og smaker, og alt dette påvirket observasjonen vår ved at vi får en opplevelse. En kvalitativ forsker ønsker å observere aktiviteter i sin naturlige setting (Postholm, 2010, s. 55). Derfor valgte jeg å ikke selv være aktiv under observasjonene, men å bare la aktiviteten foregå på vanlig måte. En kvalitativ observasjon handler om at man ønsker tilgang til hvordan mennesker handler i en gitt kontekst. Vi har noe vi ønsker et svar på og dette kan vi finne ut av ved å ha en induktiv tilnærming til forskningsspørsmålet. Under observasjonen av språkgruppen hadde jeg på forhånd valgt meg ut noen teorier og tema som jeg ønsket å fokusere mest på i observasjonen. Dette var blant annet hvilke toner som ble brukt, og om språkgruppen la til rette for tilegnelse eller (inn)læring. Dette har jeg valgt ut ifra min kunnskap med fagstoff rundt barns språkutvikling. Det oppstår en sammenheng mellom teori man leser og praksis som observeres og dette er en kontinuerlig prosess som stadig vil være i utvikling og dette kan være med på at man belyser teori og at man også kan utvikle teori (Postholm, 2010, s. 56-57).

Gold har utviklet fire begreper som betegner forskjellige måter en naturalistisk observasjon kan foregå på (Postholm, 2010, s. 64). Jeg tenker at jeg er en fullstendig observatør, som handler om at man er helt og holdent på utsiden, men samtidig svarer jeg barna dersom de snakker til meg. Ved at jeg er en fullstendig observatør får jeg mulighet til å

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

ha fullt fokus på observasjonen, uten at jeg selv må respondere på tilsnakk fra andre. I observasjonen av språkgruppen satte jeg meg ved siden av de jeg observerte, men jeg satt utenfor ringen slik at jeg ikke var en del av gruppen. Likevel kunne jeg observere at flere av barna kikket bort på meg flere ganger underveis i observasjonen. Det er vanskelig å si noe om hvor mye aktiviteten blir påvirket av at jeg er tilstede, men jeg antar at dette noen ganger er med på å stjele barnas oppmerksomhet.

Under frileken satt jeg sammen med noen barn rundt et bord og hadde med meg penn og papir som jeg noterte noe stikkord på, så denne observasjonen går ikke like mye i detalj på hva alle sa, men mer på hvilke aktiviteter de holdt på med. På de to andre observasjonene hadde jeg med meg datamaskin, og jeg skrev en loggbok over ting jeg observerte underveis. Det at jeg hadde med datamaskin skapte litt nysgjerrighet fra barna, men jeg ønsket å skrive på data for at jeg skulle rekke å få med mest mulig informasjon om observasjonene. Jeg viste barna dataskjermen, så de fikk se at det bare var et dokument med tekst, og dette gjorde at barna ikke lenger var så interessert i dataen.

Jeg kommer i drøftingen til å velge å fokusere på det jeg anser som viktige funn i observasjonen, slik at jeg får snevret inn oppgaven. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å gå i dybden på noen tema fremfor å omtale litt om mange forskjellige tema. Loggboken som jeg skrev under observasjonen kan ikke oppfattes som en objektiv beskrivelse av handlinger som utspiller seg foran meg, siden min teoretiske bakgrunn, opplevelse og erfaringer vil påvirke forskersynet (Postholm, 2010, s. 63). Dette i form av hva jeg anser som viktig å få med, siden jeg ikke rakk å få med alt som ble sagt av alle under aktiviteten.

3.6 Tolking av empiri

Når jeg var ferdig med innsamling av empirien, gikk jeg hjem og transkriberte opptaket av intervjuet og jeg leste gjennom og utdypet det jeg hadde skrevet under observasjonene. Prosessen med å analysere empirien startet med en nøye gjennomgang av observasjons- og intervjumaterialet. Når jeg leste gjennom dokumentene markerte jeg ord eller setninger jeg anså som viktige med en farge. Dette var det som jeg anså som mine funn og deretter vurderte jeg dette opp i mot teorien min. Jeg hadde på dette tidspunktet innhentet mye informasjon og gjort meg noen tanker om ulike teori jeg ønsket å benytte meg av. Dette var en dynamisk prosess hvor teori og funn påvirker hverandre, ved at jeg underveis tilpasset teorien jeg brukte opp mot funnene mine.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Det jeg vil trekke frem som mine hovedfunn handler om Maria sitt syn på betydningen av hverdagssituasjoner og hennes ønske om bevissthet blant personalet rund bruk av benevnelser. Personalets bruk av litteratur er noe jeg ønsker å omtale og hvordan denne brukes. Repetisjon er også et begrep som jeg finner interessant og som jeg derfor vil sette fokus på, samt oppfordring til handling hos barna. Det siste jeg vil ta for meg er knyttet opp mot bruken av ferdig språkmateriell og hvilken rolle dette har i deres hverdag.

3.7 Etisk refleksjon og metodekritikk

Det vil være viktig at jeg som forsker setter meg inn i og følger de etiske retningslinjene i feltet. Jeg har derfor ordnet en samtykkeerklæring hvor informanten jeg intervjuet og spesialpedagogen som ledet språkgruppen har skrevet under. Her opplyses informantene om formålet med oppgaven, min problemstilling, oppbevaring og sletting av datamateriale. Jeg informerte også om at forskningsdeltakeren når som helst kan trekke seg, uten at dette må begrunnes, og jeg skal sikre full anonymitet av alt materialet i oppgaven.

Det var den voksne sin rolle som var det viktigste for meg i observasjonene, og derfor valgte jeg ikke å informere barnegruppen før observasjonen. Jeg fortalte barna underveis at jeg var med for å se hva de bruker å gjøre i språkgruppen, slik at jeg får lære av det de holder på med. Det virket på meg som at dette var noe barna aksepterte og det var ingen flere spørsmål rundt dette. Jeg tenker at det at jeg observerte frileken før språkgruppen og fikk snakket litt med barna under dette, var med å gjorde at barna ikke viet oppmerksomheten sin så mye til meg underveis i språkgruppen. Dersom hovedfokuset mitt hadde vært på barna, måtte jeg ha tatt kontakt med foreldrene for å få tillatelse til å observere deres barn.

Både Corbin & Strauss og Silverman viser til troverdighet og knytter dette opp mot at forskningens kvalitet kan vurderes på grunnlag av troverdighet (Thagaard, 2013, s. 201-202). Troverdigheten knyttes opp mot deltakernes, forskernes og lesernes erfaringer med de tema som forskningen omhandler. Silverman trekker frem reliabilitet og validitet som sentrale begreper når man skal diskutere forskningens troverdighet. Reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om hvorvidt det er mulig for en annen forsker, ved bruk av samme metode, å komme frem til samme resultat. Man kan si at reliabiliteten i kvalitative studier er lav, siden denne er knyttet til informantens subjektive tanker, meninger og erfaringer. Silverman påpeker at man kan styrke reliabiliteten i kvalitative studier ved at man er nøye i beskrivelsen av det teoretiske ståsted som er grunnlaget for våre tolkninger (Thagaard, 2013, s. 203). Jeg har i teorikapittelet beskrevet den teori som jeg ønsker å legge

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

til grunn for mine tolkninger i oppgaven, slik at det vil bli enklere for leseren å følge min tankegang. Seale utdyper hvordan man kan tydeliggjøre forskningsprosessen gjennom det han betegner som «low-interference descriptors» (Thagaard, 2013, s. 203). Han vil at man skal være konkret på hva som er empiri og hva som er forskerens vurdering. Dette vil jeg gjøre gjennom å tydeliggjøre hva som er mine refleksjoner og hva som er fra empirien. Validitet handler om tolkingen av empiri og om hvorvidt disse er gyldige (Thagaard, 2013, s. 204). Man skiller mellom intern validitet som handler om vurderinger av fortolkninger innenfor en studie, mens den eksterne validiteten handler om hvordan forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger. For eksempel kan det kanskje være slik at noe man finner ut fra barnehagen også kan gjelde i skolen. Her vil det hele tiden være viktig at jeg begrunner mine konklusjoner på en god og utdypende måte, slik at det blir lett for andre å forstå hvordan jeg tenker.

4 Funn og drøfting av empiri

Denne delen av oppgaven går inn på mine funn i empirien og fokuset er på hvordan Maria og Hanna utnytter de planlagte og spontane språklæringssituasjonene for de barna som har norsk som andrespråk. Jeg vil først begynne med å gjøre rede for hovedfunnene mine før jeg vil utdype disse nærmere. Jeg vil begynne med hvordan Maria trekker frem hverdagssituasjonene og at hun anser disse som den beste måten for barna å lære språk på. Videre trekker hun også frem at hun har et ønske om å skape bevissthet hos personalet rundt bruk av benevnelser. Litteratur er noe som barnehagen benytter seg av, både i planlagte og spontane situasjoner, og repetisjon og lesestopp er noen stikkord når det gjelder dette temaet. Repetisjon er ikke noe som bare gjelder bruk av bøker, dette gjelder også i mye av innholdet i de planlagte læringssituasjonene. Jeg kunne observere flere ganger at innholdet i aktivitetene var kjent for barna fra før og dette kan være med på å skape trygghet for dem. Maria og Hanna oppfordrer ofte barna til handling og dette kaller Asher for TPR-metoden som jeg har utdypet i teorikapittelet. Det siste jeg vil ta for meg er knyttet opp mot bruken av ferdig språkmateriell, siden dette er noe denne barnehagen prioriterer å bruke.

Maria kunne fortelle i intervjuet hvor hennes fokus er og hvordan de legger til rette for språklæring for de barna som har norsk som andrespråk. Gjennom observasjonene er det mulig å se hvordan personalet *i praksis* gjennomfører språklæringen, og dette gir mulighet til å innhente informasjon som man kanskje ikke vil få gjennom et intervju, siden dette handler om hvor reflektert man er over sine handlinger på det bevisste og ubevisste.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

I teoridelen omtalte jeg Krashen som hevder at dersom man skal oppnå et andrespråk som er automatisert, vil det være nødvendig at man har en tilegnelse av andrespråket. Det vil ofte være en blanding av (inn)læring og tilegnelse i ulike settinger, så det er vanskelig å sette et klart skille mellom dem, men den pedagogiske praksisen kan ofte være mer preget av den ene enn den andre. For at barnehagen skal kunne legge til rette for tilegnelse innebærer det at man oppfordrer barna til å bruke språket aktivt i samtaler, og ikke bare under planlagte læringssituasjoner. Ved å gjøre de ansatte bevisst på hvordan barn tilegner seg språk, vil de spontane situasjonene kunne være en god språklæringsarena, dersom man gir barna rom til å bruke språket sitt mye. Ellis sine begreper direkte- og indirekte intervensjon kan også knyttes opp mot ulike situasjoner. Disse begrepene ønsker jeg å benytte på samme måte som Alstad har gjort (Alstad, 2016, s. 39). Direkte intervensjon knyttes opp mot de formelle situasjonene som er mer planlagt, og i denne oppgaven blir det samlingsstunden og språkgruppen, mens de spontane situasjonene som frileken knyttes opp mot indirekte intervensjon.

4.1 Spontan språklæring

Maria påpeker viktigheten av at man trenger både de planlagte og de spontane språklærings situasjonene, men at det er i de spontane situasjonene, som hun kaller for hverdagssituasjonene, hun mener det er best for barna å lære i. Dette kan knyttes opp mot det som Liv Gjems omtaler som en intersubjektiv situasjon som handler som at to eller flere personer har en samtale hvor man har et felles fokus på en handling eller en språklig interaksjon (Gjems, 2014, s. 46). Maria forteller om et ønske om å skape bevissthet hos personalet over bruk av benevnelser, ved at man er bevisst på å bruke ordene for det man har rundt seg, fremfor at man bruker utpekende ord som «det» og «den». Wells påpeker at barn lærer språk ved å lære av voksne eller mer erfarne barn og at dette skjer gjennom samtaler med disse (Gjems, 2014, s. 46). Haigh beskriver hverdagssamtalene som alle samtaler som finner sted i ulike situasjoner som er dagligdagse i en gitt kultur. Dette er spontane språklige interaksjoner som skjer i alle barnehagens aktiviteter (Gjems, 2014, s. 48). På bakgrunn av dette er det viktig at barnehagen legger til rette for at alle barn får være aktive i samtaler i barnehagen. I observasjonen av frileken synes jeg det var godt samsvar mellom det Maria fortalte om sitt ønske om å skape bevissthet rundt benevning hos personalet og dette vil jeg nå vise i drøftingen av empirien min.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

4.1.1 Litteraturens verden

I observasjonen av frileken fikk barna bevege seg fritt rundt på avdelingen og tilsynelatende selv velge hva de ønsket å holde på med. Barnehagen hadde bøker lett tilgjengelig for barna, slik at de selv fikk tak i dem. Bøkene var på en hylle ved siden av en sofa og dette kan innby til en lesestund for barna ved at de har en plass å sitte og at de får lov til å velge hvilke bøker de ønsker å lese. Selås omtaler at det å lese bøker har en verdi i seg selv ved at barna blir kjent med seg selv, siden de kan speile seg i det man leser om (Selås, 2017, s. 198). Man kan bruke litteratur som underholdning, siden den kan være spennende, skummel, lærerik og morsom, men den kan også hjelpe til med å strukturere livene våre, siden fortellingene viser en måte å ordne hendelser på (Alfheim og Fodstad, 2014, s. 14).

Tre barn sitter sammen med en voksen i sofaen og den voksne leser en bok for dem. Underveis snakker de sammen om det de ser i boken og dette kalles for lesestopp. Lesestopp handler om at man inviterer barna med seg inn i en samtale om boken underveis i lesningen (Alfheim og Fodstad, 2014, s. 32). Dette er en fin måte å gi barna mulighet til å komme med sine meninger og tanker, samt at det styrker barnets språkutvikling. Gjennom å skape en dialog og refleksjon rundt bøker vil barna bruke språket på en naturlig måte og man legger til rette for tilegnelse av språket.

4.1.2 Barna utvikler begreper

Under observasjonen min av frilek er det også et barn som sitter ved et bord og spiller memory med en voksen. Dette spillet inneholder bilder av ulike kjøretøy og underveis i spillet snakker de om de ulike kjøretøyene, hva de heter og hva de gjør. Et eksempel er en ambulanse. Denne kjører syke personer til sykehuset og den sier «bæbu». Her økes barnets begrepsforståelse, man utvider ordforrådet samtidig som barnet får bruke språket sitt. Barnet blir kjent med begrepet kjøretøy og at det finnes mange ulike kjøretøy som blant annet ambulanse, traktor, bil og lastebil. Et annet barn kommer bort og ønsker også å bli med på spillet. Den voksne sier at barnet kan sette seg og at det er barnet sin tur til å trekke. Spillet fortsetter og alle tre prater sammen mens de spiller. Situasjonen kan ses i sammenheng med det Krashen omtaler som språklig tilegnelse. Barnet får bruke språket på en naturlig måte og barnet er indremotivert og prater ubevisst. Krashen påpeker at dette er den beste måten for et barn å lære språk på og at barnet gjennom tilegnelse får automatisert språket på samme måte som førstespråket. Den voksne er sammen med barna og alle tre deltar i dialogen. Den voksne fungerer som et støttende stillas, som Bruner omtaler som scaffolding, og hjelper barna med

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

informasjon om navnene på kjøretøyene dersom de ikke vet det, samtidig som hun også forklarer hva kjøretøyene brukes til.

Videre preges denne aktiviteten av en blanding av undervisningstonen og utvekslingstonen, men i størst grad synes jeg at den inneholder undervisningstonen siden det er den voksne som styrer spillet og passer på hvem sin tur det er, spør barna hva de har på kortet sitt og kommer med ulik kunnskap om kjøretøyene. Sånne spill med bilder av ulike gjenstander gir barna andrehåndserfaringer. Andrehåndserfaringer er erfaringer gjennom ord ved at noen forklarer, beskriver eller definerer og begreper man har fått gjennom andrehåndserfaringer er ofte mer diffuse og ustabile enn begreper man har fått gjennom førstehåndserfaringer (Høigård, 2015, s. 164). Maria fortalte i intervjuet at de gav barna førstehåndserfaringer ved å dra ut å finn ulike kjøretøyer som de har på memory spillet sitt. Dette anser jeg som positivt, men jeg kunne ikke se noe til at barna fikk førstehåndserfaringer i noen av de situasjonene jeg observerte, siden det bare ble brukt bilder eller figurer av ulike objekter. Utvekslingstonen kommer frem i situasjonen når de i en felles dialog diskuterer de ulike kjøretøyene og barna får komme med sine tanker, kunnskap og erfaringer. Som jeg fortalte tidligere kunne jeg se samsvar mellom det Maria fortalte i intervjuet, om at hun har et ønske om å skape en bevissthet blant personalet når det gjelder benevning, og det jeg observerte i frileken. Både under høytlesningen og under memory spillet skapte den voksne en dialog og ulike ting ble benevnt til barna.

4.2 Planlagt språklæring

Maria forteller at barnehagen gjennomfører språkgrupper flere ganger i uken. Dette kan være opp til tre ganger i uken, men lengden på gruppen vil variere fra gang til gang. I hver gruppe vil de barna som har norsk som andrespråk delta, men det vil også være barn som har norsk som morsmål som deltar. Under min observasjon var det ett barn som hadde norsk som morsmål som deltok. Det er flere forskere som kritiserer at man tar ut de minoritetsspråklige barna som en gruppe fra barnehagegruppen (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s169). Berit Bae er én av de som konkluderer med at barna lærer språk ved at de får delta i naturlig samspill med andre barn. Ved at barnehagen gir rom for deltakelse for noen av de barna som har norsk som morsmål, kan de være med å motvirke dette. Jeg kunne ikke observere at noen av barna ikke ville være med på språkgruppen, og det ble heller ikke snakket om hva som var målet med gruppen. Bae kritiserer også bruk av formaliserte språkopplegg som ulike ferdige språkpakker, og dette begrunner hun med at de kan skape et fjernere forhold til barnas

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

opplevelsesverden, sammenlignet med når de får bruke språket i uformelle situasjoner i barnehagen (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s169). Det at man deler inn i grupper på bakgrunn av majoritet og minoritet kan være med å forsterke synet på skillet mellom «oss» og «de andre». Dette kan gjøre at de minoritetsspråklige barna alltid blir definert som en gruppe og ikke enkelt individer. Jeg forstår det som påpekes av både Bae og Kibsgaard & Kanstad når det gjelder planlagt språkopplegg, men samtidig utgjør dette en veldig liten andel av barnas tid i barnehagen. Jeg anser det som viktigere å være bevisst på om man kan skape et skille mellom barna i alle de andre situasjonene, og at man må finne en balansegang mellom det planlagte og det spontane. De planlagte språklæringssituasjonene, som for eksempel språkgruppe og samlingsstund, kan legge til rette for undervisningstone og (inn)læring og derfor bør man være bevisst og fokusere på at alle barn får mulighet til å være språklig aktive ved å legge til rette for tilegnelse i ulike situasjoner, men kanskje spesielt i de spontane situasjonene. I (inn)læringssituasjonene stiller ofte den voksne spørsmål som man vet svaret på og denne formen kan man kjenne igjen fra skolen, der barna får oppgaver eller spørsmål de skal svare på (Fodstad, 2018, s. 59)

4.2.1 Repetisjon og gjenkjennelse

Det ble gjennomført en observasjon av en samlingsstund og en språkgruppe, som gir et innblikk i hvordan barnehagen gjennomfører disse. Selås skriver om hvordan samlingsstundene kan være en arena hvor barna blir samlet og får en felles opplevelse (Selås, 2017, s. 197). Maria fortalte i intervjuet at de har et stort fokus på repetisjoner, ved at de bruker samme materiale som for eksempel bøker over lengre tid. Siden det bare ble gjennomført én observasjon av både samlingsstund og språkgruppe, er det vanskelig for meg å si noe om hvor fast strukturen på samlingene er. Det som derimot kunne observeres både i samlingsstunden og i språkgruppen var at innholdet ikke virket ukjent for barna, og dette kunne jeg se på flere ulike måter. Barna sang med på sanger, Hanna spurte underveis i språkgruppen om barna husket den sangen de hadde sunget sist gang, når de leste en bok fortalte noen av barna innholdet på neste side før Hanna hadde bladd om. Når Hanna i språkgruppen tok frem en liten boks med små figurer var det flere av barna som jublet og «hoppet» på stolene sine uten at hun sa noe.

I samlingsstunden var det også deler som var preget av repetisjoner og gjenkjennelse for barna. Maria begynte samlingsstunden ved at de sang «hvilken dag er det i dag» for å finne ut hvilken dag det var og de snakket om hvilken dato det var, både måned og tall. Dette

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

ble hengt opp på veggen i gangen slik at det var synlig for alle. Dette var en fredag, så et av barna begynte å fortelle at det i morgen er lørdag, og derfor har de fri fra barnehagen. Maria bekreftet barnets innspill og sa at barnehagen er stengt på lørdager så alle barna har fri. Deretter spør Maria om barna vil være med på å lage en sang. Maria kaller dette for språkposer, og det består av ulike bilder som skal bli til en sang. Dette gjøres ved å henge opp bildene i riktig rekkefølge før man synger ordene. Barna bekrefter at de vil lage en sang og Maria begynner å legge ulike bilder utover gulvet. Et av barna uttrykker at han synes at den valgte sangen er så kjedelig, så han ønsker å synge en annen sang. Maria følger barnets ønske og finner derfor frem en annen sang. Her kan man se at dette er kjent materiale for barna fra før, og Kulset omtaler hvordan en god struktur er med på å tydeliggjøre for barna hva som skal foregå. Alle barna har også sine faste plasser i samlingsstunden, siden de sitter på garderobeplassen sin og denne faste strukturen kan gi trygghet spesielt for de barna som ikke behersker majoritetsspråket og som av den grunn ikke forstår alt hva som skjer gjennom dagen (Kulset, 2015, s. 86). I tillegg gir Maria barna mulighet til å påvirke sin egen hverdag, som er noe som påpekes i rammeplanen ved at den sier at barnehagen skal gi alle barn mulighet til å få erfaringer med at de kan ha innflytelse på det som skjer i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 21).

Kibsgaard sier hvordan man med utgangspunkt i barnas kompetanse og interesser skal legge til rette for muligheten til å bruke språket både formelt og uformelt (Kibsgaard, 2008, s. 60). Jeg kunne ikke se at man i språkgruppen gjorde forskjell på barna ut ifra deres kompetanse eller at man i stor grad tok tak i deres initiativ eller interesser. Det jeg kunne se i observasjonene var at personalet lot barna til en viss grad påvirke underveis, men at de begrenset barna og hentet dem inn igjen til temaet dersom de skiftet tema. Hanna tok tak i barnas innspill og brukte dette når de snakket om at en av figurene hadde svart hår. Et av barna begynte å snakke om at han også hadde svart hår og dette satte igang en samtale der alle barna sin hårfarge ble diskutert. Ved at Hanna tar tak i barnas innspill kan de få en følelse av at de har en mulighet til å påvirke og at Hanna er interessert i dem og deres interesser. Dette kan gjøre at aktiviteten blir meningsfulle for barna, som kan gjøre aktiviteten mer interessant for dem. I disse situasjonene kan man snakke om en tilegnelse av språk, siden det ikke lenger er den voksne som styrer samtalen, men heller er med på lik linje med barna. Et annet eksempel på dette er når de spiller spill i språkgruppen og et barn trekker et kort med bilde av en saks. Hanna spør hva som er på bildet og et barn svarer at det er en saks. «Den kan vi klippe med. Vi kan klippe papir for å lage krone når vi har bursdag». Hanna bekrefter her at

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

dette stemmer før de snakker videre om bursdag og at alle får en krone når de har bursdag. Det er vanskelig for meg å si noe om hvor mye barnas interesser eller kompetanse påvirker innholdet i språkgruppen, men Maria fortalte i intervjuet at de hadde mye ferdig språkmateriale på barnehagen som de brukte om og om igjen. Den personen som leder språkgruppen kan da velge hva han eller hun ønsker å bruke. Dette gjør at de slipper å «finne opp kruttet» hvert år, som hun sa, og det var også dette som var grunnen til at hun ønsket å lage et eget språkmateriale. Hva dette materialet består av vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.2.4. Språkmateriell.

4.2.2 Oppfordres til handling

I både språkgruppen og i samlingsstunden oppfordres barna ofte til handling. Dette kalles for TPR-metoden og denne er utviklet av Asher. Alle barn, uavhengig av språklig vokabular, kan delta, siden de kan gjennomføre en handling som svar på den voksnes oppfordring. Det stilles ikke krav til at barna må komme med verbale ytringer, men man kan oppfordre de til handling ved å gi konkrete beskjeder. Eksempler på konkrete beskjeder jeg så i observasjonene var: Kan du hente bildet av buksen? Kan du finne den som kan fly? Kan du finne den løven som har en sommerfugl på buksen? Gjennom dette vil den voksne få et inntrykk av om barnet forstår det som blir sagt, uten at barnet selv trenger å si noe. Det at barnet får delta aktivt uten at det må bruke verbalspråket, kan være med på å styre barnets selvfølelse og mestring.

I observasjonen av språkgruppen kom det frem at det blir brukt mye undervisningstone som Palludan refererer til. Dette handler om at den voksne er den aktive og kontrollerende som instruerer, forklarer og stiller spørsmål til barna (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 134). Jeg observerer at Hanna flere ganger stiller barna lukkede kontrollspørsmål som hun vet svaret på. Blant annet; Hvilken farge har den da? Hva er dette? osv. Disse spørsmålene kan omtales som en pedagogisk prototype i klasserommet og denne metoden er ofte kritisert, fordi det er vanskelig å dokumentere at den fører til noen læring (Arntzen og Hjelde, 2012, s. 68). Dette kan knyttes opp mot (inn)læring og tilegnelse, og språkgruppen vil jeg si i stor grad er preget av (inn)læring. Dette sier jeg fordi det er gjennomgående i språkgruppen at Hanna styrer aktivitetene, det er hun som stiller spørsmål og forklarer til barna, mens det er en forventning til at barna skal svare på spørsmålene. Samtidig gis barna noe rom til å påvirke innholdet ved at de voksne lytter til barnas innspill, men dersom barna ikke holdt seg innenfor temaet ble de stoppet. Et eksempel på at et barn påvirker ser jeg når Hanna spør hva barnet har på bildet og barnet svarer «skistaver» samtidig som han begynner å klappe stavelser. Denne handlingen tar

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Hanna tak i og begynner selv å klappe og telle stavelser og hun får også med alle de andre barna på dette.

Underveis i aktivitetene jeg observerte, passet Hanna og Maria på at alle barna fikk prate, ved at det gikk på tur hvem som skulle gjøre en handling som for eksempel å trekke en figur eller plukke ned et bilde. Gjennom hele språkgruppen er Hanna et støttende stillas for barna og hun forklarer og utdypet dersom barna er usikre på noe. Hun utfordrer også barna ved å hjelpe dem litt på vei dersom de ikke vet svaret. Hun gir dem ikke svaret med en gang, men hjelper de til å finne ut av det. Dette kan knyttes opp mot Vygotskij sin teori om utviklingssoner som jeg omtalte i teorikapitlet. Ved at man utfordrer barnet til å oppnå sin nærmeste utviklingszone, gir man barnet mulighet til å utnytte potensialet sitt og mulighet for utvikling.

4.2.3 Konkrete og det situasjonsavhengige språket

Både i språkgruppen og i samlingsstunden brukes det mange konkrete. Konkretene gjør samtalen mindre krevende for barna. Siden de har konkretene å støtte seg til, kan det være enkelt for barna å bruke utpekende ord i tillegg til kroppsspråk. Dette kan være en stor fordel for de barna som er i begynnelsen av utviklingen av andrespråket sitt, men det gjør også at det er det situasjonsavhengige språket som blir mest brukt. Det tar omtrent to år å etablere et hverdagspråk for et barn, mens det tar fem til syv år å tilegne seg et fagspråk eller akademisk språk som de møter i skolen (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 131). Det varierer hvor lenge de fire barna i språkgruppen har holdt på å lære seg norsk, så dette stiller krav til at personalet klarer å tilpasse innholdet ut fra hvert enkelt barn sine forutsetninger. Ett av barna har lært norsk i to og et halvt år, mens det barnet som har lært norsk i kortest tid har gjort dette i ett år. Noen av barna vil kanskje ha behov for støtte i konkrete, mens andre barn har større behov for å få utviklet det situasjonsuavhengige språket sitt. Det situasjonsuavhengige språket handler om at man må bytte ut de utpekende ordene med innholdsord, slik at andre kan forstå meningen uten en støtte i konteksten. Det mer abstrakte språket kreves i skolesammenheng og det er sentralt for lese- og skriveutviklingen (Alstad, 2016, s. 39). En situasjonsavhengig bruk av språket innebærer at man kommuniserer om noe i her-og-nå-situasjonen, mens det situasjonsuavhengige språket brukes i der-og-da-situasjoner (Høigård, 2015, s. 176). Barnet må utvikle språket sitt fra her-og-nå-språk til et der-og-da-språk og dette er det man kaller for å *dekontekstualisere*. Å dekontekstualisere er blant annet sentralt i rolleleken, siden den stiller krav til at barna må kunne forestille seg ting som ikke konkret er tilstede eller er knyttet til

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

konteksten (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 146). Barnet vil også ha behov for å klare å formidle sine opplevelser, tanker og meninger til andre mennesker.

4.2.4 Språkmateriell

Et gjennomgående tema som kan trekkes ut fra det som ble sagt i intervjuet handler om ferdig språkmateriell. Mitt inntrykk er at dette er noe de setter høyt, så de benytter seg i stor grad av et ferdiglaget språkmateriell i denne barnehagen. Dette språkmaterialet legger vekt på språkutvikling gjennom lek og samtale, og består av ulike spill som memory og lotto med bilder av ulike tema som blant annet kjøretøy, farger, dyr og mat, en bok som også er oversatt til flere ulike språk, samt plakater med ulike tema hvor barna kan bli kjent med over- og underbegreper. Språkmaterialet består også av et digitalt materiale som gir barna kjennskap til å bruke digitale verktøyer. Språkmaterialet som benyttes har Maria utviklet, så jeg antar at de har god kjennskap til dette.

I tillegg har de laget noe språkmateriale selv som de bruker på avdelingen. Dette er for eksempel en boks med ulike konkrete som barna får trekke og prate om, og egenlagde språkposer med ulike bilder som de lager sanger av. Maria fremhever hvordan forskning viser at de barna som mestrer norsk på et godt nivå også vil lykkes bedre på skolen. Her kan det nok være Aukrust sin forskning hun viser til, og denne har jeg omtalt tidligere i oppgaven.

Gjennom språkmaterialet får barna også støttet sitt morsmål, men jeg oppfatter det slik at dette foregår på barnas hjemmearena. I rammeplanen påpekes det at barnehagen skal støtte de flerspråklige barna i å bruke morsmålet sitt (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 24), og dette gjør barnehagen til en viss grad ved at de gir foreldrene språkmaterialet som brukes på både norsk og barnets morsmål. Maria forteller om hvordan de ønsker et godt samarbeid med foreldrene, og at de er bevisste på å omtale overfor foreldrene hvor viktig barnas morsmål er og at morsmålet derfor bør brukes hjemme. I språkmaterialet finnes det bøker som har samlet alle ordene som brukes i materialet og disse er oversatt til ulike språk. Foreldrene får dette med seg hjem, og det kan være med på å styrke barnets morsmål på de utvalgte ordene. Dette kan også være med på å forenkle barnas læring av ordet på norsk, ved at barnet kan ha tilegnet seg begreper på morsmålet som kan ha en overføringsverdi andrespråket (Gujord, 2017, s. 133). Dette gjør at barna bare trenger å lære seg ordet på det nye språket, så derfor er det viktig at man bygger videre på det begrepsapparatet barna har fra i førstespråket. Under observasjonene kunne jeg ikke se at det ble lagt vekt på noe annet språk enn norsk og ingen av barna, så vidt jeg kunne oppfatte, kom med noen utsagn på andre språk.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Det er positivt at barnehagen har fokus på å fremme overfor foreldre hvor viktig utviklingen av morsmålet er, siden det viser seg at barn som kommer fra hjem hvor de utfordres språklig og utvikler førstespråket aldersadekvat, vil ha et fortrinn i utviklingen av andrespråket sitt (Fodstad, 2018, s. 58). På den andre siden, kan det også være mulig å ta i bruk morsmål i språkarbeidet i barnehagen uten at det krever for mye av personalet. Dette kan blant annet gjøres gjennom bruk av litteratur, synlig skriftspråk på vegger og sanger på ulike språk. Her kan man gjennom et godt samarbeid med foreldrene bidra til at man ser på mangfold som en ressurs i barnehagen. Mangfold skal brukes som en ressurs i det pedagogiske arbeidet, og videre skal man ta utgangspunkt i barnas kulturelle og individuelle forutsetninger som grunnlag for å støtte og styrke hvert enkelt barn (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 12). Dette krever at personalet har kunnskap om kulturelt mangfold og hvordan dette kan integreres i barnehagens pedagogiske tilbud. For å kunne gjøre dette på en god måte forutsetter det at man også reflekterer over egne handlinger og holdninger.

5 Avslutning og oppsummering

I søket etter å finne et svar på problemstillingen min, har jeg gjennom min empiri fått et innblikk i hvordan barnehagen jeg har gjort undersøkelsene i, forholder seg til de barna som har norsk som andrespråk. Empirien min sier meg at barnehagen bruker både de spontane og de planlagte situasjonene til barnas utvikling av andrespråket sitt. Når det gjelder systematisering av språkarbeidet, forholder de seg til det materialet som er laget over tid og som anvendes i språkgrupper. Gjennom dette materialet får barna kjennskap til ulike ord og begreper som er kjente for dem i barnehagesammenheng. Dette kan være kjøretøyer, mat, klær, kropp osv. Jeg ser at jeg, for å styrke funnene mine, kunne hatt flere observasjoner. Dette gjelder nok spesielt i de spontane situasjonene, slik som for eksempel måltider, utetid og frilek. De observasjonene jeg hadde av det planlagte gir meg innblikk i hvordan barnehagen utnytter akkurat disse situasjonene, men med fordel kunne det nok også vært flere observasjoner av disse. Det kunne ha gitt meg et bedre inntrykk av hvordan struktur og repetisjoner brukes i aktivitetene, og hvorvidt samtalen i større grad aktiviserte barna enn i de planlagte situasjonene. Jeg kunne også sett på hvorvidt det situasjonsuavhengige språket ble utfordret i møte med barnet som har lært norsk i to og et halvt år. Samtidig vil det være viktig for meg å huske på at dette er en bacheloroppgave og at empirien kunne blitt veldig stor og omfattende i forhold til oppgavens omfang.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Som jeg har nevnt tidligere benytter barnehagen seg i stor grad av ferdiglaget språkmateriale, noe som er laget av personalet og noe som er det språkmaterialet som Maria har vært med på å lage. De legger til rette for språklæring i både planlagte og spontane språklærings situasjoner, men det er den voksne som i stor grad styrer aktivitetene. Dette observerte jeg i de planlagte situasjonene som språkgruppe og samlingsstund, men også under frileken når barna spilte memory sammen med en voksen. Selv om de voksne styrer aktivitetene, legger de også til rette for at barna får komme med sine innspill og tanker, men jeg har sett at de begrenser barnas innspill. En av grunnene til dette kan nok være at man ønsker en progresjon i aktiviteten og at man vil holde seg innenfor det man holder på med slik at de ikke skal «skli ut». Dette vil kunne begrense barna, men samtidig kan man si at en fullverdig dialog knyttes opp mot et emne som føres videre mellom partene over flere replikkomganger (Høigård, 2015, s. 67). Dersom temaet endres og begge snakker om ulike tema har man ikke lengre en dialog, men to parallelle monologer, og derfor trenger barna også å få erfaring med å holde på tema i samtaler.

Det de voksne i barnehagen kan reflektere over er om det er så farlig at aktiviteten leder inn på noe annet enn det man i utgangspunktet hadde tenkt å gjøre. Kan man ikke bare følge barnas interesser og gi de mulighet til å påvirke aktiviteten i den retningen de ønsker. Dersom man skal tenke på det praktiske kan det selvsagt være vanskelig å la alle barna få lov til å «styre» aktiviteten i den retningen de ønsker, siden dette kan føre til veldig mange ulike retninger, men her må man bruke skjønn. Det pedagogiske skjønnet handler om at det ikke finnes noen fasit, men at man må vurdere hver enkelt situasjon og legge til rette for å være litt åpen. Dersom et stille barn tar initiativ og forteller om noe det har opplevd, så mener jeg det er viktig at dette barnet får uttrykke seg, selv om dette gjør at vi ikke rekker å lese ferdig boken som planlagt. Dersom barna aktivt får være med å påvirke, vil det kunne fange deres interesser, som igjen gjør at barnet kanskje ser på aktiviteten som interessant, god og morsom. Dette kan føre til en bedre stemning og at den voksne ikke bruker tid på å irettesette barna. Som et følge av dette kan man oppnå situasjoner som er preget av tilegnelse, som er med på å skape et automatisert språk, og skal man sette dette opp mot hva Aukrust sier om hvordan barnas språk påvirker skolehverdagen, vil jeg si at man gjennom barnehagetiden har god mulighet til å gjøre en uendelig stor forskjell for de barna som har norsk som andrespråk. Gjennom at man skaper et godt språkmiljø i barnehagetiden, får disse barna også mulighet til å mestre skolen på lik linje med de barna som har norsk som morsmål.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklærings situasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

6 Referanseliste

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

Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Arntzen, R. og Hjelde, A. (2012). Det var en gang en tospråklig gutt som skulle begynne på skolen – språkvurdering og språkstimulering før skolestart når norsk er andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, v96, 54-96.

Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*.

Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf

Bergsland, M. D. & Jæger H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (ss. 51-87). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bøyum, S., Hofslundsengen, H., Pedersen, L. og Kaukedal, K. S. (2016). Språkmiljø i barnehagen- reproduksjon av ulikhet? I Bakken, Y. og Solbue, V. (red.), *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 109-125). Bergen: Fagbokforlaget.

Cejka, D. (2014). Hvordan lærer barn språk? I Y. Bakken og V. Solbue (red). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 71-86). Bergen: Fagbokforlaget.

Fodstad, C. D. (2018). «Det vet jeg på arabisk» - om tilrettelegging for å lære et nytt språk siste året før skolestart. I I. Alfheim & C. D. Fodstad (red.). *Språklæring det siste året i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fodstad, C. D. (2015). Poetiske tekster – døråpnere til et nytt språk? I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 97-115). Bergen: Fagbokforlaget.

Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Gjems, L. (2014). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (red.). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (ss. 43-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gjervan, M. (red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Gujord, A-K. H. (2017). Språkutvikling hos barn i ulike språklæringssituasjoner. I M. Selås og A-K. H. Gujord (red.), *Språkmøte i barnehagen* (ss. 95-143). Bergen: Fagbokforlaget.

Høigård, A. (2015). *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Kibsgaard, S. (2008). Snakk om begrep. I S. Kibsgaard (red.), *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. (ss. 46-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Kibsgaard, S. (2015). Vil du være vennen min? I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 151-166). Bergen: Fagbokforlaget.

Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (2015). Pedagogiske implikasjoner. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 167-173). Bergen: Fagbokforlaget.

Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen. «Det doble dilemma» i lys av Bourdieu. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 151-166). Bergen: Fagbokforlaget.

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

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. (2017). Oslo: Pedlex.

Selås, M. (2017). Språkstimulering. I M. Selås og A-K. H. Gujord (red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 181-220). Bergen: Fagbokforlaget.

Statistisk sentralbyrå, 2017 *Barnehagedekningen fortsetter å øke*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

7 Vedlegg

7.1 Samtykkeskjema

Informert samtykke til bachelorprosjekt

Jeg heter Hilde Holten og går tredje året i barnehagelærerutdanningen med vekt på flerkulturell forståelse på Dronning Mauds Minne Høgskole. Jeg har valgt meg ut følgende problemstilling:

På hvilken måte utnytter en barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

Navn:

Adresse:

Informasjonsskriv til informanten

Vi har vært i kontakt og snakket om din deltakelse i mitt bachelorprosjekt «Planlagt og spontan språklæring til barn som har norsk som andrespråk». Jeg er svært glad for at du vil bidra, fordi dine tanker rundt mitt tema er av stor interesse for meg. Målet med prosjektet er å sette fokus på hvordan barnehagen utnytter planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk. Jeg har valgt dette temaet siden det er et økende antall barn som har norsk som andrespråk i norske barnehager, og forskning viser at det er en sammenheng mellom barnas vokabular i slutten av barnehagetiden og i slutten av skoletiden. De barna som har et lite ordforråd når de begynner på skolen har også et lite ordforråd når de slutter på skolen.

Mine veiledere i prosjektet er

Cecilie Dyrkorn Fodstad, tlf 73568323 og

Sonja Kibsgaard, tlf 98018183 ved Dronning Maud Minne Høgskole.

Arbeidstittelen «Planlagt og spontan språklæring til barn som har norsk som andrespråk» er under bearbeiding, og den kan endres underveis.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

De empiriske undersøkelsene dreier seg om ett dybdeintervju med en ansatt, samt observasjon av en frilek situasjon og en språkgruppe. Under intervjuet ønsker jeg å ta opp samtalen, siden dette vil være en god støtte under analysearbeidet. Alle opplysninger om deg oppbevares konfidensielt under prosjektperioden og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i det publiserte materialet. Lydopptaket slettes og øvrig datamateriale anonymiseres.

Prosjektet skal være ferdig 03.05.2018. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne det.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien

Signatur og dato

Jeg ser frem mot et godt samarbeid!

Ta kontakt ved spørsmål og kommentarer.

På hvilken måte utnytter én barnehage planlagte og spontane språklæringssituasjoner for barn som har norsk som andrespråk?

7.2 Intervjuguide

Intervjuguide til bachelorprosjekt

Kan du starte med å fortelle meg litt om din utdanning og erfaring?

Hvilke tanker har du om å støtte språkutviklingen til barn som har norsk som andrespråk?

- Har personalet bevissthet rundt eget språkbruk i samhandling med barn som lærer norsk som andrespråk?

Rammeplanen sier at alle barn skal få god språkstimulering i barnehagehverdagen, derfor lurer jeg på hvordan dere jobber med språklæring for barn som har norsk som andrespråk?

Hva tenker du om spontane språklæringssituasjoner kontra planlagte språklæringssituasjoner?

- er dette noe alle i personalgruppen reflekterer over eller er det ikke noe dere har diskutert?

Hvis dere jobber med planlagt språkinnlæring, hvem er det som leder og planlegger dette?

Har du ellers noe mer å tilføye?