

De voksnes rolle i flerspråklige småbarns andrespråksutvikling

Hvordan støtter de voksne i én barnehage flerspråklige småbarns andrespråksutvikling i hverdagssituasjoner?

Louise Birgitte Omtvedt

[kandidatnummer: 4008]

Bacheloroppgave

[BHBAC3920]

Trondheim, Mai 2019

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

KAPITTEL 1: INNLEDNING	2
OPPGAVENS OPPBYGGING	3
KAPITTEL 2: TEORI	4
BEGREPSAVKLARING	4
HVERDAGSSAMTALENS BETYDNING	5
<i>Undervisningstone og utvesklingstone</i>	7
BEGREPSFORSTÅELSE	7
SYNTAKTISK UTVIKLING OG UTVIDING AV BARNES YTRINGER	9
HØYTLESING	9
MÅLTID	10
KAPITTEL 3: METODE	11
VALG AV METODE	11
<i>Observasjon</i>	11
PLANLEGGING AV DATAINNSAMLING OG ADGANG TIL FELTEN	12
GJENNOMFØRING	13
ANALYSE	13
METODEKRITIKK	13
FORFORSTÅELSE	14
ETISKE RETNINGSLINJER	14
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING	16
SAMTALEN SOM EN DEL AV ANDRESPRÅKSUTVIKLINGEN	16
BENEVNING SOM EN DEL AV ANDRESPRÅKSUTVIKLINGEN	19
GJENTAKELSER OG UTVIDELSER SOM EN DEL AV ANDRESPRÅKSUTVIKLINGEN	23
KAPITTEL 5: OPPSUMMERING	24
REFERANSER	26
VEDLEGG	28

Kapittel 1: Innledning

Det norske samfunnet blir stadig mer mangfoldig og ifølge Statistisk sentralbyrå gikk det i 2018 over 50 000 minoritetsspråklige barn i norske barnehager. Siden 2015 har antallet minoritetsspråklige, eller flerspråklige, barn i barnehager økt med 17%. I 2018 var 18% av barna i norske barnehager minoritetsspråklige (Statistisk sentralbyrå, 2019B). SSB definerer minoritetsspråklige barn som «barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk» (Statistisk sentralbyrå, 2019A). For de flerspråklige barna i norske barnehager er utviklingen av alle språkene deres viktige, men jeg har valgt å fokusere på andrespråket ettersom dette er språket de vil møte på i barnehagen og senere i skolen. For disse barna er det viktig med voksne i barnehagen som har kunnskap til å støtte og hjelpe dem med en god utvikling av deres andrespråk.

I løpet av mine tre år på Dronning Maud med fordypningene *Flerkulturell forståelse* og *Arbeid med barn i et internasjonalt perspektiv* har jeg fått mye kunnskap om mangfold og hvordan det kan utnyttes på en positiv måte. Jeg har syntes at det har vært spesielt interessant med flerspråklige barns andrespråkutvikling, derfor var det naturlig for meg å velge dette som tema for min bachelor.

I Rammeplan for barnehagen (2017) legges det føringer for hvordan barnehagen skal jobbe med språkutviklingen til barn. Under *Barnehagens formål og innhold* står det beskrevet at i barnehagen skal alle barn få god språkstimulering i barnehagehverdagen og delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og språkutvikling. Personalet i barnehagen skal støtte barnas språkutvikling og anerkjenne deres verbale og non-verbale uttrykk, og barna skal få ulike erfaringer med å bruke språket i kommunikasjon med andre. Barnehagen skal støtte flerspråklige i å bruke morsmålet sitt og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas andrespråk (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 19-20).

Stortingsmelding nr. 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (2015-2016) er et sentralt dokument som også gir føringer for hvordan barnehagen skal jobbe med språkutviklingen til flerspråklige barn. I stortingsmeldingen belyses det hva regjeringen ønsker å prioritere for å styrke kvaliteten på barnehagens innhold, blant annet innenfor språkarbeid. Dette skal gjøres gjennom tydeligere krav og mer strukturerte opplegg med språkarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016, ss. 6, 10, 54). Dette kan tolkes som at regjeringen ønsker mer voksenstyrte og strukturerte opplegg i barnehagen.

Slik det fremstår i Stortingsmelding nr. 19 kan det tolkes som at det er ønske om å vektlegge formelle læringssituasjoner fremfor uformelle læringssituasjoner. De formelle læringssituasjonene kan ha verdi for flerspråklige barns språkutvikling, og de kan bidra til å synliggjøre progresjonen til barnet, men det likevel uformelle læringssituasjoner det er flest av i barnehagen. Derfor ønsket jeg å se på hvordan de voksne i barnehagen jobber med den uformelle språkutviklingen til flerspråklige barn i hverdagssituasjoner.

Jeg hadde først problemstillingen *Hvordan støtter pedagogen i én barnehage flerspråklige barns andrespråksutvikling i hverdagssituasjoner?* Jeg endret på barn til småbarn etter at jeg kom i kontakt med en pedagogisk leder som jobber på en småbarnsavdeling og var positiv til at jeg kunne komme og observere. Jeg hadde som utgangspunkt å observere pedagogisk leder, men det ble naturlig å også observere en assistent som var til stede og da ble pedagogen i problemstillingen endret til de voksne. Den endelige problemstillingen min ble da *Hvordan støtter de voksne i én barnehage flerspråklige småbarns andrespråksutvikling i hverdagssituasjoner?*

Oppgavens oppbygging

For å svare på problemstillingen min vil jeg først ta for meg relevant teori og avklare begreper jeg bruker i oppgaven. Teorien jeg har tatt for meg er relevant for å forklare flerspråklige barns andrespråksutvikling og hvordan de voksne i barnehagen kan støtte utviklingen. Jeg vil deretter redegjøre for mitt valg av metode for innsamling av data. Til slutt vil jeg drøfte funnene fra datainnsamlingen i lys av teorien jeg har gjort rede for. Som vedlegg i dokumentet ligger samtykkeskjema jeg viste informantene i forkant av observasjonene.

Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet presenteres først noen sentrale begreper for oppgaven og teori om flerspråklige barns andrespråksutvikling og viktigheten av språkarbeid i hverdagssituasjoner.

Begrepsavklaring

Flerspråklig eller minoritetsspråklig brukes om personer som har et annet morsmål enn norsk. Jeg har valgt å bruke begrepet flerspråklig fremfor minoritetsspråklig fordi minoritetsspråklig kan bli sett på som en problematisk betegnelse. Minoritet er motsetningen til majoritet, mange motsetningspar i språket viser til det ene som normalen og det andre som avviket. I dette tilfellet representerer majoritet normaltilstanden og minoritet representerer avviket. Bruk av minoritetsspråklig i barnehagen kan også føre til et skille mellom «dem» og «oss». Ved å bruke flerspråklig istedenfor minoritetsspråklig uttrykker man at personen har en kompetanse (Høigård, 2013, s. 198).

Når flerspråklig brukes om små barn betyr det ikke at de allerede har utviklet to eller flere språk, det kan bety at de er i en situasjon hvor de må utvikle mer enn et språk eller at de allerede begynt å utvikle flere språk (Høigård, 2013, s. 199).

Simultan eller samtidig flerspråklighet er når et barn møter to eller flere språk før 3-årsalderen. I de fleste tilfeller av simultan flerspråklighet vil foreldrene snakke hvert sitt språk til barnet, ofte vil en forelder snakke et minoritetsspråk og den andre snakke majoritetsspråket. Simultan flerspråklighet kan også forekomme dersom barnet snakker et annet språk hjemme enn i barnehagen, og begynner i barnehagen før de fyller tre år (Høigård, 2013, s. 200).

Suksessiv eller stegvis flerspråklighet er når barnet lærer et nytt språk etter 3-årsalderen. Dette kan for eksempel skje dersom barnet kommer fra en familie som kun snakker morsmålet hjemme og møter først andrespråket når de begynner i barnehagen eller på skolen. Grunnen til at skillet går ved 3-årsalderen er fordi barnet går gjennom en intens språklæringsfase de tre første årene. Barn som lærer seg andrespråket etter denne fasen har stor nytte av morsmålet fordi ikke alle begreper må læres fra grunnen, de kan oversettes (Høigård, 2013, s. 201).

Morsmål blir gjerne brukt synonymt med førstespråk og blir av Engen og Kulbrandstad (2004) definert som «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 & Kulbrandstad, 2004, s. 182). Morsmål er dermed ikke

nødvendigvis det språket en person behersker best, men det handler vel så mye om følelser og identitet. Mange flerspråklige barn i Norge vil for eksempel beherske norsk bedre enn foreldrene sitt språk fordi de har et mer omfattende språkmiljø på norsk, men de vil likevel ikke nødvendigvis si at de har norsk som morsmål. En person kan også oppleve å ha flere morsmål, for eksempel om de har to foreldre som snakker to ulike språk eller at de har de samme følelsene knyttet til foreldrenes sitt språk som storsamfunnets språk (Høigård, 2013, s. 199). I denne oppgaven bruker jeg morsmål om det språket barna snakker hjemme med foreldrene.

Andrespråk brukes om språk som læres etter at læringen av morsmålet har begynt. Andrespråk læres gjerne i et miljø der det brukes som hverdagsspråk, og læringen foregår i både formelle og uformelle læringssituasjoner. Fremmedspråk er språk som læres i miljøer der det ikke blir brukt som hverdagsspråket, for eksempel engelskundervisning på skolen (Alstad, 2016, s. 26). Å bruke begrepet «andrespråk» når man snakker om barn i barnehagealder kan problematiseres fordi «andre-» i andrespråk kan gi en oppfatning om at språk læres kronologisk, altså først ett språk og så et annet. Dette gjelder spesielt de yngste barna der det kan diskuteres om de lærer et språk før det andre, eller om det er simultan språklæring. En oppfatning er at konteksten til språklæringen må vurderes, og at når barn lærer et nytt språk i en institusjonell kontekst, som for eksempel barnehagen, kan man snakke om at barn lærer et andrespråk (Alstad, 2016, s. 27). Jeg bruker derfor andrespråk om det nye språket barna lærer i barnehagen.

Hverdagssituasjoner i barnehagen er der den uformelle språklæringen skjer, det kan ses på som den læringsprosessen som skjer når barnet i er kontakt med voksne og barn som bruker språket naturlig i lek, spontane aktiviteter og rutiner. (Kibsgaard & Husby, 2014, ss. 20, 23). Dette er samme måte å lære språk på som når barna lærer morsmålet. For noen barn er barnehagen det eneste stedet de møter andrespråket, derfor er det spesielt viktig at de ansatte er bevisste på hvordan de bruker språket i de ulike hverdagssituasjonene som garderobe, måltid, frilek osv. (Høigård, 2013, ss. 212, 213).

Hverdagssamtalens betydning

En del av kompetansen vi har som språkbrukere er å kunne tilpasset språket vårt til den vi snakker med. Hvordan vi uttrykker oss avhenger av hva vi vet eller tror om personens kunnskap, interesser, språkferdighet, status osv. Forholdet vi har til personen vi snakker med er også med på å påvirke hvordan vi ordlegger oss. Vi snakker annerledes dersom forholdet er

preget av fortrolighet og nærhet, enn dersom forholdet er preget av ulik makt eller usikkerhet (Høigård, 2013, s. 35).

Den interaksjonen det finnes mest av i barnehagen er hverdagssamtalene, disse oppstår spontant mellom barn og barn eller mellom voksen og barn i ulike situasjoner som lek, måltid, garderobe og på badet. Grunnen til at hverdagssamtalene er så viktige er fordi de er så uformelle og forgår hele tiden gjennom barndommen. Hverdagssamtalene kan foregå under ulike aktiviteter og handle om det partene gjør der og da, eller om noe helt annet. I barnehagen er barn med i ulike språklige interaksjoner med de voksne og med andre barn i ulike aldre. Gjennom disse interaksjonene skaffer barna seg kunnskap som omgivelsene ser på som vesentlige, og de lærer seg hvordan de skal bruke ord og begreper, og hvordan de skal forhandle i sin hverdagskultur. Disse erfaringene er viktige når barnet skal videre på skolen der god språkmestring er en forutsetning (Gjems, 2011, ss. 43, 44).

Det er viktig at barnehagepersonalet inviterer barna til å delta i samtalene og støtte dem slik at de kan delta aktivt. Deltakelse i samtale med voksne er en viktig støtte og stimulering i språklæringen, kunnskapsbyggingen og tekstkompetansen til barna. Det er gjennom samtaler at barna tilegner seg kunnskap om det de lurer på og interesserer seg for (Gjems, 2011, ss. 46, 47). Det er derfor viktig at de voksne følger opp barnas interesser og det de vil snakke om. Det vil ikke bli en god samtale dersom de voksne bare kjører på det de mener er et samtaleemne barnet bør snakke om på norsk (Høigård, 2013, s. 213). Ifølge en studie av Wells og Araus (2006) er det invitasjonene fra voksne som i størst grad aktiviserer barna til å bruke språket sitt. Likevel er de fleste spørsmålene som blir stilt av voksne ikke av typen som inviterer til språklig deltakelse. Spørsmålene stilles på en måte der det kun forventes et ja- eller nei-svar, eller et svar med informasjon den voksne allerede vet. Da får ikke barnet muligheten til å bruke språket sitt selv gjennom å uttrykke sine meninger, argumentere, forklare eller fortelle (Gjems, 2011, s. 47).

Det er ikke uvanlig at voksne legger stemmen i et lysere stemmeleie når de snakker til små barn enn de gjør til vanlig. Setningene blir også ofte kortere og enklere, spørsmål og gjentakelser blir brukt mye og det blir lagt trykk på enkelte ord i setningen. Dette fenomenet har blitt lenge kalt «baby talk», eller babyspråk på norsk. For mange er dette en negativt ladet ord fordi de ikke skal snakke babyspråk til barna sine. Men det er viktig at omsorgspersonene tilpasser talen i kommunikasjon med barna. Et annet ord som kan brukes istedenfor babyspråk er det engelske uttrykket «child adjusted speech», som til norsk kan oversettes med

barnetilpasset tale. Ved å bruke barnetilpasset tale bruker man ikke en fast måte å snakke til barn på, men tilpasser seg barnets alder og språklige kompetanse (Høigård, 2013, s. 35).

Forutsetningene for at et barn i en barnegruppe skal bli sett og medregnet av de andre barna er en felles språkforståelse og handling. Evnen til å kunne skape interesse og nysgjerrighet hos andre er en viktig forutsetning for samhandling. Noen ganger trengs det en voksen som et ledd mellom barna, en som kan hjelpe til med å skape interesse hos de andre barna (Kibsgaard, 2015, s. 39).

Undervisningstone og utvesklingstone

Palludan (2005) fant i sin studie av flerkulturelle barnehager i Danmark at pedagogene brukte to ulike toner i samtale med barna, hun kalte disse tonene undervisningstone og utvekslingstone. Undervisningstonen karakteriseres ved at den voksne i samtale med barn legger vekt på å forklare og barna lytter og følger instruksjoner. Den voksne kan stille spørsmål som barna svarer på, hvis det passer. Den voksne underviser barnet.

Utvekslingstonen karakteriseres ved at den voksne og barnet er i samtale der begge parter spør og svarer, og de utveksler meninger, opplevelser, erfaringer og kunnskap (Palludan, 2005, ss. 132, 133). Palludan kom frem til at pedagogene brukte mye undervisningstone med de flerspråklige barna, men utvekslingstone med de enspråklige barna (Palludan, 2005, s. 143). Dersom undervisningstonen er den som blir mest brukt får ikke de flerspråklige barna muligheten til å uttrykke seg verbalt og vil dermed gå glipp av viktig erfaringer med å bruke språket. Samtidig kan manglende lytting fra den voksne føre til en følelse av mindreverd hos de flerspråklige barna (Kibsgaard & Husby, 2014, ss. 134, 135).

Begrepsforståelse

Ordene vi bruker kan beskrives som symboler, som vil si at de referer til noe i omverdenen. Ordet glass kan referere både til et bestemt glass og til glass generelt. Det vi referer til i omverdenen kalles en referent, ordet i seg selv har både en uttrykksside og en innholdsside. Uttrykket er det vi hører når ordet blir sagt eller ser når ordet er skrevet, innholdet er det ordet betyr. Begrep er det som hver enkelt forstår med ordet, altså det man assosierer med ordet når man hører eller leser det. Det er ikke alltid at det man assosierer med et ord er det samme andre assosierer med ordet eller det som står i ordboka. Et barn kan for eksempel bruke ordet *glass* om både kopper og flasker, da er begrepet glass for vidt. Andre kan bruke ordet *glass* kun om sitt eget lave glass, og ikke inkludere de store glassene som andre drikker av, da er begrepet glass for smalt (Høigård, 2013, ss. 158, 159).

I arbeid med barns andrespråksutvikling er det viktig at de voksne kan skille mellom ord og begreper slik at barnets språklige kompetanse ikke blir undervurdert. Det kan godt hende at barnet kan begrepet og kan dermed forklare hva de mener uten at det riktige ordet blir brukt (Høigård, 2013, s. 159). Barnet kan også ha lært seg begrepet på morsmålet, men ikke lært seg ordet for det på andrespråket enda. Dette er en av grunnene til at det er viktig for flerspråklige barn at de får muligheten til å utvikle morsmålet når de lærer seg andrespråket. Da kan de ta begreper de kjenner fra morsmålet og bare lære seg ordet for det. Hvis de må de lære seg begrepet i tillegg til ordet vil andrespråksutviklingen ta lengre tid (Høigård, 2013, s. 211).

Barn kan lære ordbetydning på to måter, gjennom førstehåndserfaring og andrehåndserfaring. Førstehåndserfaring vil si å få en direkte, sansemessig erfaring med referentene.

Andrehåndserfaring vil si å få erfaring gjennom beskrivelse, forklaring og definisjon.

Førstehåndserfaring er viktig for at et barn skal lære seg hva ordene betyr og utvikle god begrepsforståelse. Det er da også viktig at de voksne navngir referentene og snakker sammen med barna om erfaringene de har gjort (Høigård, 2013, ss. 163, 164). Grunlaget for begrepsdanningen ligger i at barnet bruker alle sansene sine når de håndterer tingene; de ser, føler, smaker, lukter og hører. De opplever samtidig referenten i en følelsesmessig, fysisk og kulturell kontekst (Olsen, 2015, s. 68). På denne måten knytter barnet også flere følelsesreaksjoner og assosiasjoner til begrepene etterhvert som de dannes (Høigård, 2013, ss. 163, 164).

Voksne bruker ofte forklaringer når de skal hjelpe barn med å forstå nye ord. Forklaringer er viktig og nødvendig, men vil aldri kunne erstatte den begrepslæring barnet får gjennom førstehåndserfaringer. Begrepene som læres gjennom andrehåndserfaringer er gjerne mer diffuse enn begrepene som læres gjennom førstehåndserfaringer, og de er sjeldent en del av de følelsesreaksjonene og assosiasjonene som oppstår ved førstehåndserfaringer. Barnet må etterhvert også danne begreper for abstrakte fenomener som egenskaper, tilstander og følelser. Selv om abstrakte fenomener ikke kan ses og tas på kan barnet likevel gjøre førstehåndserfaringer. De voksne rundt må tolke og sette ord på hendelser og opplevelser sammen med barnet, og speile barnas følelser ved å sette ord på dem. På denne måten kan barnet bli bevisst på sine følelser og få satt ord på dem, og dermed bruke denne kunnskapen til å løse konflikter med ord istedenfor for eksempel slag og spark (Høigård, 2013, ss. 164, 165).

Syntaktisk utvikling og utviding av barns ytringer

Syntaktisk utvikling går ut på hvordan barn lærer seg å sette sammen flere ord til lengre fraser eller setninger. Barnets utvikling av syntaks starter med de første ytringene som består av enkeltord. Med ettordsytringene mener ofte barnet å uttrykke noe som uttrykkes med en hel setning i voksenspråket. Ettordsytringen «Mat!» kan for eksempel bety «Jeg vil ha mat», «Der er det mat» eller «Du spiser mat». Etterhvert begynner barnet å sette sammen to ord til toordsytringer som for eksempel «Der pappa», «Ball borte» eller «Mer mat». Når barnet begynner å sette sammen tre ord til treordsytringer vil det kunne uttrykke enda mer «Jeg kaste ball», «Mamma gå nå» eller «Der huset Anna». Det som ofte mangler fra treordsytringer for å bli fullstendige setninger er funksjonsordene som for eksempel i, på, til, en, et, er, skal, vil, har, og (Høigård, 2013, ss. 142 - 146).

I følge Høigård (2013) vil å utvide barnets ytringer si at voksne gjentar ord og ytringer barnet har sagt med korrekt uttale og setningsstruktur (Høigård, 2013, s. 43). Ved å gjøre dette vil barnet etterhvert tilegne seg strukturen i det norske språket (Husby, 2018, s. 40). Gjennom å utvide barnets ytringer viser de voksne overfor barnet at de har hørt og forstått hva barnet har sagt (Høigård, 2013, s. 43). Å utvide barnets ytringer fremfor å korrigere det barnet har sagt gjør at både barnet og den voksne fortsette med oppmerksomheten rettet mot det samme innholdet uten at fokuset blir på hva barnet gjorde «feil» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Høytlesing

Hverdagen i barnehagen er gjerne styrt av rutiner. Lesestund kan fint inngå som en del av rutinen, men det kan også være bra med spontane lesestunder. I mange hjem, og noen ganger i barnehagen, blir høytlesing knyttet til soving eller hvilestund. Ønsket er at barna skal roe seg ned og eventuelt sovne når man leser for dem. Dersom ønsket er å stimulere til lytting og samtale bør barnet heller være opplagt, mett og fornøyd (Westerlund, 2012, s. 50).

Under høytlesingen er det viktig at barnet sitter godt og at det er lett å følge med på bildene. Leser man for noen få barn er som regel ikke det et problem, men skal man lese for en større gruppe kan det hende at man må lese litt fra siden slik at barna kan følge med på bildene. Barn finner ofte favorittbilder eller sider i bøkene de ønsker å lese hver gang, og gjerne flere ganger etter hverandre (Westerlund, 2012, ss. 50, 51).

Å lese sammen med barnet og snakke om det som det leses om kan bidra til å øke dybden i ordforrådet og språkforståelsen (Vartun & Høegh-Omdal, 2018). Barn liker repetisjon og kan

gjærne lese den samme boka flere ganger, noe som bør gjøres av den voksne. Da vil man etterhvert oppdage nye og ulike sider ved boka. Barna kan komme med replikker de har lært seg fra boka, og kan utfordre den voksne som leser til å utdype mer. Dette kan kalles lesestopp, og det er disse lesestoppene og samtalene som utvikler seg ut fra dem som gjør billedbøker til et verdifullt verktøy i barnets språkutvikling (Fodstad & Munch, 2018).

Høytlesing kan gjøres på ulike måter i barnehagen, man kan lese høyt, snakke-lese, fortelle fra bøkene, snakke om bøkene eller la ungene bla i bøkene og lese selv. Alle disse metodene har fordeler og ulemper. Å lese høyt imens barna sitter stille og hører etter krever at leseren er en god leser og det kan være fordel med en bok med mye tekst. Snakke-lesing, eller dialogisk høytlesing er en metode som er egnet for språkstimulering. Da velger man seg ut et oppslag i boka og bruker tid på å diskutere, følge digresjonene og tankene til barna og lar dem få prøve ut språket sitt. Også i samtale om bøkene får barna muligheten til å snakke om noe de kan noe om, og kan få prøvd seg på å snakke om noe de ikke kan så mye om. Da er det viktig at den voksne støtter og utfyller der barnet trenger hjelp (Selås, 2017, ss. 200, 201).

Måltid

Mange barnehagelærere ser på måltidet som en viktig arena for språklæringen til de flerspråklige barna. Måltidet er en del av den faste rutinen som skjer hver dag, dette gir muligheten for å repetere ord og handlinger hver dag samtidig som det vil være variasjoner innenfor temaet mat (Alstad, 2016, s. 110). Det er også en god arena for å snakke om andre temaer. For at måltidet skal være en arena for språklæring er det viktig med god organisering. Med god organisering vil de voksne ha mer tid til å sitte sammen med barna rundt bordet og ha mulighet for et godt samspill. For å få til dette er det viktig at de voksne er bevisste på hva voksenrollen skal være under måltidet (Sandgrind, 2016).

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet beskrives mitt valg av forskningsmetode i bacheloroppgaven. Jeg redegjør for hvilken metode jeg har valgt og hvordan jeg har benyttet denne metoden i tillegg til etiske hensyn og metodekritikk.

Valg av metode

Metode er framgangsmåten som benyttes for å samle inn kunnskap og hvordan disse dataene skal analyseres og tolkes.. Det er problemstillingen som bestemmer metoden. Vi kan skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder kjennetegnes ved at resultatene er målbare og det er som regel et stort antall enheter som undersøkes (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 68, 69). Datainnsamling foregår ved for eksempel spørreundersøkelser. Kvalitativ metode egner seg når det er ønskelig med dybdekunnskap om et fenomen og fortolkning er av stor betydning (Thagaard, 2013, s. 11). Fokuset er på hverdagssituasjoner hvor menneskene er i sin naturlige kontekst. Mange ulike datainnsamlingsmetoder kan benyttes, for eksempel intervju og observasjon (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67, Postholm, 2010, s. 64).

Jeg har benyttet kvalitativ forskningsmetode i form av observasjon. Hensikten med denne oppgaven er å se på hvordan voksne i barnehagen kan støtte flerspråklige barns andrespråkutvikling. Bruk av kvalitativ metode gir meg mulighet til å få et dypere innblikk i hvordan barnehagen jobber med språk i hverdagssituasjoner. Målet er ikke kvantifisering, men beskrivelse av hvordan informantene jobber. I kvalitativ metode er det et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant og begge påvirker forskningsprosessen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66).

Observasjon

Observasjon som metode kan være både kvantitativ og kvalitativ. I kvantitativ observasjon er det bestemt på forhånd hva man skal se etter og det er et strukturert opplegg som gir lite rom for fleksibilitet. I en kvalitativ studie er helhetsforståelsen viktig. Det er en mer åpen tilnærming og målet er å få et mest mulig fullstendig bilde av det som undersøkes (Bergsland & Jæger, 2014, s. 74).

Observasjon er hensiktsmessig i denne oppgaven da det egner seg når det er handlinger eller adferd som skal undersøkes og gir også mulighet til å se på hvordan personer forholder seg til hverandre. Ønsker man informasjon om meninger eller erfaringer vil intervju være en her hensiktsmessig metode. Observasjon gir også mulighet til å se på hvordan personer forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013, s. 13, Postholm, 2010, s. 59).

Ettersom målet med studien var å se hvordan de voksne jobber med flerspråklige barn, valgte jeg observasjon fremfor intervju. Jeg valgte å være ikke-deltakende observatør. Dette var for å kunne få se hvordan de informantene samhandlet med de flerspråklige barna fra utsiden. Jeg brukte som nevnt ikke intervju, men hadde en samtale med pedagogisk leder i forkant av observasjonene der vi snakket om barnehagens jobb med språk og hvordan de gjorde det på denne avdelingen. Jeg spurte også informantene underveis når det var noe jeg lurte på eller trengte oppklaring i.

Planlegging av datainnsamling og adgang til felten

Jeg foretok et delvis strategiske utvalg da jeg valgte informanter til oppgaven. Et strategisk utvalg betyr at en velger personer som kan bidra med informasjonsrike data (Thagaard, 2013, s. 60). For å få svar på problemstillingen i denne oppgaven var det ønskelig med en informant med erfaring med flerspråklige barn og interesse for å jobbe med språk. Informanten skulle også ha pedagogisk utdanning. For å sikre at informanten hadde den nødvendige erfaringen ble kun barnehager med høy andel flerkulturelle barn kontaktet. Den aktuelle barnehagen ble valgt fordi informanten raskt tok kontakt og viste interesse. I forkant av observasjonene hadde jeg en samtale med informanten for å sikre at vedkommende hadde interesse for språkutvikling hos flerspråklige barn og ønsket å være med i studien. I tillegg til informanten med pedagogisk bakgrunn valgte jeg også å inkludere en ufaglært assistent som var med i en av situasjonene jeg observerte. Assistenten ble observert kun i to samhandlinger, noe som var mye mindre enn pedagogen, som jeg observerte i tre måltider og to timer frilek. Dermed er funnene fra pedagogen mer representativitet for hennes måte å samhandle med barna på enn funnene av assistentens måte å samhandle med barn på.

I analysekapittelet har jeg gitt informantene og barna fiktive navn, Grete er pedagogisk leder og Silje er assistent. De to flerspråklige barna Grete og Silje samhandlet med har jeg gitt navnene Dilan og Aydin. Begge barna er tre år gamle og flerspråklige. Jeg observerte informantene i samhandling med disse to barna fordi av de flerspråklige barna på avdelingen var det de to som hadde begynt å snakke.

Gjennomføring

Jeg gjennomførte totalt fire observasjoner. Tre av observasjonene var av lunsjmåltidet og varte i omtrent 30 minutter hver. Den fjerde observasjonen gjorde jeg av frilek på ettermiddagen og varte i to timer. Under lunsjmåltidene satt jeg i ro og observerte imens under frileken flyttet jeg meg litt rundt for å få observert ulike situasjoner. Det jeg så etter i observasjonene var hvordan informantene samhandlet og snakket med og til de flerspråklige barna. Jeg hadde bestemt på forhånd for å være ikke-deltakende observatør, men det var også naturlig for meg å samhandle med barna og gi dem oppmerksomhet dersom de kom bort til meg. Det ville vært helt unaturlig for meg å skulle avvist et barn når det ønsker oppmerksomhet fra meg. Under måltidene skjedde dette bare en gang da et av barna viste meg hva hun spiste, under frileken kom et av barna bort til meg noen ganger. Da snakket jeg med han, imens jeg samtidig fulgte med på hva de voksne gjorde slik at jeg ikke gikk glipp av noen viktige observasjoner. Jeg følte at jeg klarte å ha en balanse der jeg fikk observert og notert ned viktige hendelser, men samtidig ga jeg respons til barna når de oppsøkte meg.

Analyse

Hensikten med dataanalyse i kvalitativ forskning er ifølge Tufte og Kristoffersen (2016) å lage struktur og finne mening i stor mengde data. Det finnes ingen universelle regler på hvordan dette skal gjøres, men det kreves en strukturert analyse for å finne mening i datamaterialet og for å finne funn som er relevante for problemstillingen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 162, Bergsland & Jæger, 2014, s. 81).

Notatene som ble tatt for hånd underveis under observasjonene ble renskrevet i etterkant på datamaskin og jeg leste gjennom de flere ganger for å få et helhetsinntrykk av innholdet (Thagaard, 2013, s. 159). Utfra dette så jeg etter hvert at innholdet kunne deles i tre kategorier, som jeg har valgt å kalle samtale, benevning og gjentakelse/utvidelse. Jeg markerte det som passet inn i de ulike kategoriene med markeringstusjer i ulike farger og kopierte det inn i ett nytt dokument som jeg har brukt til drøftingen. Det er navnene på kategoriene jeg har tatt utgangspunkt i for inndelingen av funn- og drøftingsdelen.

Metodekritikk

Troverdighet handler om forskningen oppleves pålitelig og tillitsvekkende (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Bruk av kvalitativt design er med å styrke troverdigheten fordi hensikten var å se på hvordan pedagogen samhandlet med barna for å styrke deres andrespråkutvikling. Informanten hadde flere års erfaring som pedagogisk leder og med språkutvikling, dette er

med på styrke troverdigheten. Det er hovedsakelig en informant er med i studien som er observert i fire ulike hverdagssituasjoner. Under en av observasjonene var det en til informant med. Bruk av flere informanter kunne ha gitt mer variasjon i funnene. Samtidig vil det å ha observert en informant flere ganger kunne gi dybde i betydningen av at det jeg har observert er mer representativt for hennes måte å være i samhandling med barna på.

Bekreftbarhet omhandler blant annet hvordan man tolker data (Thagaard, 2013, s. 204). Jeg har lite erfaring med å analysere data, dette kan ha ført til at ikke alle funnene er utnyttet optimalt. Bekreftbarheten styrkes ved at jeg bruker sitater fra observasjonene jeg gjorde. Det gir leseren økt mulighet til å se hva som er informantens perspektiver og hva som er mine tolkninger (Bergsland & Jæger, 2014, s. 82).

Med overførbarhet stiller man spørsmål om funnene også kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210). Den ene informanten hadde flere års erfaring med å jobbe med andrespråkutvikling hos barn i barnehage. Dette må tas med når overførbarheten vurderes. Denne studien er liten og hadde jeg valgt andre informanter kunne resultatene blitt annerledes. Funnene i denne studien kan likevel være med å tilføre noen nye nyanser og på den måten være et bidrag inn i forståelsen av temaet.

Forforståelse

Forforståelse kan gi både styrker og svakheter til studien. Det er viktig å være klar over sine forkunnskaper og forutinntatte meninger før man går i gang med observasjoner (Frønes, 2019, s. 42). Å være bevisst sin forforståelse er viktig for å sikre at andre nyanser ikke overses i de situasjonene som studeres. Det er nyttig å tilegne seg en forståelse av hvordan informantene opplever sine egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206).

Min erfaring med småbarns andrespråkutvikling kommer fra praksisperioden min førsteåret der jeg var i praksis på en småbarnsavdeling med mange flerspråklige barn. Jeg har også gjennom undervisning og skriftlige oppgave tilnærmet meg kunnskaper om barns andrespråkutvikling. Dette har påvirket min forforståelse. Jeg gjorde mitt beste for å møte situasjonene jeg observert med et åpent sinn.

Etiske retningslinjer

Det er et krav om informert samtykke når det er klarlagt hvilke personer som skal delta i studien (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86). Informantene skal informeres om målet med studien, at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg (Bergsland

& Jæger, 2014, s. 83). For å sikre dette skrev jeg forkant av min første observasjon et samtykkeskjema som jeg viste informantene og fikk muntlig samtykke før jeg begynte med observasjonene. Samtykkeskjema er lagt ved som vedlegg i dokumentet.

Konfidensialitet vil si at personlige data som kan avsløre informantene og de andre deltakernes identitet ikke skal offentliggjøres (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Jeg har derfor gitt alle deltakerne fiktive navn i denne bachelor oppgaven. Alle notater som ble gjort under observasjonene har ikke vært tilgjengelig for andre enn meg og min veileder, og vil bli makulert når oppgaven er levert.

Konsekvenser må vurderes både med hensyn til potensiell skade som kan påføres informantene, men også om fordeler deltakerne kan ha av å være med i prosjektet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85, Kvale og Brinkmann s.107). Å være med på et slikt prosjekt vil kunne være nyttig fordi det gir økt bevissthet og kunnskap rundt språkutvikling i hverdagssituasjoner, noe også informanten ga uttrykk for i forbindelse med observasjonene.

Kapittel 4: Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet presenteres funnene fra observasjonene og de drøftes hver for seg under egne overskrifter. Problemstillingen som skal belyses er *Hvordan støtter de voksne i én barnehage flerspråklige småbarns andrespråksutvikling i hverdagssituasjoner?*

Samtalen som en del av andrespråksutviklingen

Under frileken sitter Dilan og trær perler på en snor, assistenten Silje satte seg ved siden av og spurte «Hva lager du?» «Mamma» svarer Dilan og prøver å trå en perle til på snora. «Nei, du må ikke gjøre det sånn, gjør det sånn her» sier Silje og tar snora fra Dilan og trær på perlen. Hun tar en perle til fra boksen og trær den på imens hun sier «Se, sånn her er riktig».

Dette eksempelet begynner som en samtale ved at Silje stiller et spørsmål og får et svar, men istedenfor å snakke videre med Dilan begynner hun å korrigere hvordan Dilan perler. Dette eksempelet kunne utviklet seg til å bli en samtale der Silje kunne ha brukt utvekslingstone og snakket om hva Dilan lagde, og til hvem. Hun kunne for eksempel ha tatt tak i det at Dilan sier «mamma» og spurt om det er noe til mamma, eller om hun har gjort en slik aktivitet med mamma. Samtale med voksne er viktig for barns språkutvikling (Gjems, 2011, s. 46). Hadde Silje videreført samtalen, kunne Dilan fått muligheten til å bruke språket sitt og kunne snakket om noe som kanskje interesserer henne.

Istedenfor begynte Silje å korrigere Dilan og brukte undervisningstone ved at hun snakket til Dilan og ga instruksjoner istedenfor å snakke med henne. Dersom Silje og de andre voksne hovedsakelig bruker undervisningstonen i samhandling med Dilan og de andre flerspråklige barna på avdelingen vil dette ta fra dem muligheten til å uttrykke seg verbalt og vil da miste viktige erfaringer med å bruke språket. For mye bruk av undervisningstonen med manglende lytting kan også føre til en følelse av mindreverd hos de flerspråklige barna (Kibsgaard & Husby, 2014, ss. 134, 135).

Jeg observerte at Grete i større grad brukte utvekslingstone i samhandling med de flerspråklige barna. Under observasjonene, spesielt av måltidene, så jeg at Grete henvendte seg til de flerspråklige barna under samtalene rundt bordet i et forsøk på å få dem til å bli med. Et eksempel på det var da alle barna snakket om hva de hadde gjort da de var på besøk på storbarnsavdelingene, men Dilan satt bare og så på dem:

«Og Dilan lekte med leire, gjorde du ikke?» Dilan ser på Grete og nikker, men sier ingenting.

I dette eksempelet prøver Grete å inkludere Dilan i samtalen de har rundt bordet der alle barna delte sine erfaringer fra besøkene på storbarnsavdelingene. Dilan sa her ingenting, men fulgte med på de andre barna som snakket. De andre barna hadde en annen språkkompetanse. De kunne prate i fulle setninger og holde en samtale, noe jeg aldri observerte Dilan gjøre. Hvorfor hun ikke sa noe her kan ikke jeg vite, men det kan hende hun enten ikke kunne sette ord på det hun hadde gjort eller ikke hadde kompetansen til å delta i en samtale med flere samtalepartnere. Personalet i barnehagen skal invitere barna til å kunne delta og være aktivt med i samtaler, å delta i samtaler er en viktig del av språklæringen til barn (Gjems, 2011, ss. 46, 47). Ikke alle barn har språkkompetanse til å skape interesse og nysgjerrighet i samhandling med andre barn, og kan derfor trenge en voksen som kan hjelpe dem slik at de også blir sett og medregnet i barnegruppa (Kibsgaard, 2015, s. 39). Grete inviterer her Dilan med i samtalen ved å fortelle hva hun har gjort, noe Grete hadde fått vite av den voksne som var med Dilan på storbarnsavdelingen. Det at Grete har snakket med de voksne som var sammen med barna på formiddagen gjør at hun kan lettere få dem med i samtalen, slik som i dette eksempelet. Grete hjelper også her til med å potensielt skape interesse hos de andre barna ved å fortelle dem hva Dilan har gjort, en aktivitet som de også mest sannsynlig er godt kjent med. Ved å fortelle de andre barna hva Dilan hadde gjort, kan det hende at Grete også bidrar til at Dilan føler seg som en del av fellesskapet selv om hun ikke sier noe selv. Dette kan være en viktig del av Dilans utvikling for å kunne skape interesse og nysgjerrighet hos de andre barna på egenhånd gjennom felles språkforståelse (Kibsgaard, 2015, s. 39).

«Aydin sovnet på akebrettet i dag, tenk på det!» sier Grete

Aydin ser på Grete og ler

«Bjørnen» sier Aydin

«Ja, bjørnen sover nå» svarer Grete

To av barna begynner å snakke med Grete om det er bjørner i nærheten av barnehagen.

«Også katterpus» sier Aydin

«Ja, det er også katterpusser ved barnehagen. Vi har mange dyr i nærheten. Men hvor er det bjørnen bor da, i et hus?» Spør Grete.

«Nei» svarer Aydin og ler «Katterpus»

«Ja, katterpusser bor i husene til eierne sine».

I denne samtalen, og andre samtaler jeg observerte, stilte Grete barna mange spørsmål, men det var hovedsakelig lukkede spørsmål der Grete allerede visste svaret. Selv om lukkede spørsmål i utgangspunktet ikke gir barna muligheten til å bruke språket sitt gjennom å uttrykke sine meninger, argumentere, forklare eller fortelle (Gjems, 2011, s. 47), kan det likevel i flere av de tilfellene jeg observerte ha vært riktig å bruke lukkede spørsmål. Hverken Aydin eller Dilan snakket i fullstendige setninger enda, derfor er det ikke sikkert at de ville ha klart å svare på et åpent spørsmål. I eksempelet over spør Grete Aydin «Men hvor er det bjørnen bor da, i et hus?» ved å legge til «i et hus» blir spørsmålet lukket, men det gir likevel Aydin muligheten til å gi et svar og samtidig snakke videre om katter som var det han bragte inn i samtalen. Dette kan vise at Grete er klart over språkkompetansen til Aydin og derfor stiller han et spørsmål hun vet at han kan svare på. Dermed får Aydin brukt språket sitt og blitt med i samtalen. Dette kan også bidra til å gi han følelsen av å være en del av fellesskapet, det å kunne være med i samtalen med de andre barna ved matbordet selv om han har en annen språkkompetanse enn dem. Hadde Grete vært fokusert på å kun stille åpne spørsmål til alle barna uavhengig av deres språklige kompetanse er det ikke sikkert Aydin eller Dilan ville fått muligheten til å bruke språket sitt i det hele tatt, noe som kan være negativt for deres språkutvikling (Gjems, 2011, s. 47).

I eksempelet med samtalen om dyr bruker Grete utvekslingstone, hun stiller spørsmål og snakker videre om det Aydin kommer med inn i samtalen. Dermed får Aydin muligheten til å uttrykke seg verbalt og får gode erfaringer med å bruke og utvikle språket. Grete viser også Aydin at hun lytter til det han sier ved å snakke videre om det han vil snakke om, noe som kan gi bedre selvfølelse hos Aydin. Hadde Grete her begynt med undervisningstone og heller fortalt barna om bjørner, ville det ikke gitt Aydin den samme muligheten til å snakke selv og få øvd seg på å bruke språket sitt. Det kunne også ført til en følelse av mindreverd hos Aydin fordi han ikke blir lyttet til eller får si noe (Kibsgaard & Husby, 2014, ss. 134, 135).

I samtalene jeg observerte stiller Grete barna spørsmål og hun anerkjenner det de sier ved å føre samtalen videre med samme tema. Noen ganger responderte ikke barna på spørsmålet, for eksempel da de snakket om hva de hadde gjort på storbarnsavdelingene, men Dilan nikket likevel bekreftende og kan ha følt seg som en del av fellesskapet likevel. I samtalen med Aydin om dyrene både bekrefter Grete at hun lytter til det Aydin sier og stiller han et nytt spørsmål. På denne måten får Aydin muligheten til å bruke språket og snakke om noe som interesserer han (Gjems, 2011, ss. 46, 47).

Grete startet samtalen med Aydin ved å snakke om noe litt morsomt som han hadde gjort ute, noe som kunne vært et forsøk på å skape interesse og nysgjerrighet hos de andre barna slik at samtalen kunne handle om Aydin selv om han ikke nødvendigvis hadde språkkompetansen til å ta opp temaet selv. Aydin lo da Grete nevnte at han hadde sovnet på akebrettet, men svarte heller med å si «Bjørnen». Det kan oppfattes som at han anerkjente det Grete sa, og syntes det var morsomt, men han hadde lyst til å snakke om noe annet. Grete hadde nå rettet oppmerksomheten til de andre barna mot Aydin, som gjorde dette til en god mulighet for han til å kunne komme med et samtaletema. Ved at Grete fortsatte samtalen om det som interesserer Aydin gir hun muligheten for en god samtale, det ville ikke blitt like god mulighet for en god samtale dersom Grete hadde endret tema til noe hun følte var viktigere å kunne snakke om på norsk, eller insisterte på å snakke om at Aydin hadde sovnet på akebrettet (Høigård, 2013, s. 213).

I alle samtalene jeg observerte mellom Grete og de flerspråklige barna var det tydelig at hun brukte barnetilpasset tale, hun tilpasset seg barnas språklige kompetanse (Høigård, 2013, s. 35). Hun brukte kortere og enklere setninger og brukte mye gjentakelser og spørsmål i samtalene. I samtalene med de andre ansatte observerte jeg at hun snakket på en mer «voksen» måte med lengre setninger og brukte ikke spørsmål og gjentakelser.

Benevning som en del av andrespråkutviklingen

Både under måltidene og under frileken observerte jeg at Grete ofte benevnte det hun holdt på med i samhandling med barna. Spesielt under det ene måltidet der barna skulle smøre på maten selv:

«Vil du ha makrell» spør Grete og peker på tuben med makrell i tomat.

Aydin peker på en tube med majones.

«Majones» sier Grete og gir han majonestuben.

Grete brukte også benevning ved å kommentere hva barna holdt på med

Aydin står og trekker ned ermene på genseren sin. Grete går forbi han og sier «Trekker du ned ermene på genseren din?» Aydin ser opp på Grete og nikker.

Benevning er en del sentral den av utviklingen av begrepsforståelsen. For flerspråklige barn, som Aydin og Dilan, kan det hende at de har lært seg både ordet og begrepet på morsmålet, men har ikke lært seg ordet på norsk enda. Ved å benevne i samhandling med barna slik som Grete gjør i disse eksemplene, bidrar hun til å utvikle ordforrådet på barnas andrespråk.

Når hun benevner det barna gjør eller ser der og da bidrar Grete til at Aydin og Dilan får mulighet til å lære ord og begreper gjennom førstehåndserfaringer. Å lære gjennom førstehåndserfaringer er viktig for barn, på denne måten får de brukt de ulike sansene sine og de får opplevd referenten i en følelsesmessig, fysisk og kulturell kontekst. Barnet vil da kunne knytte flere følelsesreaksjoner og assosiasjoner til begrepene etterhvert som de dannes (Høigård, 2013, ss. 163, 164).

Måltidet i barnehagen er en viktig arena for språkutviklingen til flerspråklige barn. Det er mulighet for mye repetisjon av ord og handlingen ettersom rutinen er relativt lik for hver dag, samtidig er det likevel en mulighet for variasjon (Alstad, 2016, s. 110). Jeg observerte at Grete benyttet måltidet godt for språkutviklingen, hun benevnte handlingene sine og maten barna spiste. Jeg oppfattet måltidet som godt organisert, avdelingen hadde delt opp barnegruppen i to der de minste spiste først og de største etterpå. Da de største spiste var det kun fem barn og Grete til stede og maten var enten smurt på forhånd eller så var det allerede dekket på med brød og pålegg. Dermed slapp Grete å måtte stadig vekk gå fra bordet for å hente ting, og kunne ha fokus på å få til et godt samspill med barna. Dette gjorde hun ved å hele tiden prate med barna, enten om det de spiste eller smurte på brødskivene eller om helt andre temaer. Dette førte til noe som jeg oppfattet som gode samtaler der barna fikk muligheten til å bruke språket og snakke om det som interesserte dem. Hadde Grete måtte stadig vekk ha gått fra bordet for å hente det som manglet, er det ikke sikkert at det ville ha blitt like god flyt i samtalene (Sandgrind, 2016).

Under en del av frileken var barna og de voksne inne på kjøkkenet og holdt på med ulike aktiviteter som puslespill og perler ved bordet. Her observerte jeg en stor forskjell mellom hvordan Grete, pedagogisk leder, og Silje, assistent, samhandlet med barna. I disse to eksemplene så jeg veldig tydelig hvordan Grete benevnte alt hun foreslo for Aydin, mens Silje bare sa «den/denne».

Aydin står på gulvet og peker opp på skapet og sier «Den». Grete går bort til han og peker på en boks med perler og spør «Vil du ha perler» «Nei, den» sier Aydin og peker. Grete fortsetter å peke på de ulike lekene i skapet og spør om han skal ha ulike puslespill, spill og andre leker. Til slutt løfter hun opp Aydin og sier «Jeg skjønner ikke hva du vil ha, så jeg løfter deg opp så du kan ta den ut». Aydin tar ned et puslespill og Grete sier «Åja, du ville ha puslespillet med frukt.» Aydin nikker.

Dilan har klatret opp på en stol og strekker den mot skapet med leker. Silje går bort til henne og spør «Vil du ha den her?» og peker på et brettspill. «Nei» sier Dilan og peker på en boks. «Vil du ha denne? Spør Silje og tar ned en boks med perler. Dilan nikker og tar boksen.

I eksempelet med Grete og Aydin oppfattet jeg det som at Grete prøvde å forstå hva Aydin ville ha, og dermed gjettet på flere ulike leker i skapet som hun benevnte. Det å benevne de lekene hun pekte på kan vise Aydin at hun virkelig prøver å forstå det han mener, og når hun til slutt innser at hun ikke forstår hva han vil ha så løfter hun han opp for å vise selv. Hadde hun ikke gjort dette, kunne det ha blitt frustrerende for Aydin å ikke kunne gjøre seg forstått. Det var tydelig at han visste hva han ville ha, men det er ikke sikkert at han klarte å sette ord på det. Grete løste det da ved å gjøre noe annet slik at han kunne gjøre seg forstått ved å ta ned puslespillet selv.

Det at Grete benevner alt hun peker på kan bidra til å utvikle Aydin sitt ordforråd og begrepsforståelse, han får førstehåndserfaring ved å se det Grete peker samtidig som hun hjelper til ved å navngi referentene. Aydin får da erfaring med referentene i en kontekst, og får muligheten til å knytte assosiasjoner til begrepene og referentene (Høigård, 2013, ss. 163, 164). Etterhvert vil Aydin kanskje selv klare å navngi det han vil ha fra skapet. I eksempelet med Silje og Dilan sier Silje «den/denne» istedenfor å benevne det hun peker på. Dilan får til slutt leken hun vil ha, men har ikke i dette tilfellet hatt muligheten til å utvikle ordforrådet sitt fordi ingen navnga referentene for henne.

I disse eksemplene blir det vist hvor viktig det er at det er et fokus i personalgruppen på hvordan man skal snakke og samhandle med barna, for eksempel når det kommer til benevning og hvorfor det er viktig. I en personalgruppe kan det være ansatte med ulike utdannings- og arbeidsbakgrunner, slik som på avdelingen der jeg observerte, og dermed kan de ha ulik kompetanse på barns språkutvikling. Da kan det være en mulighet å ha samtaler om temaet og faglitteratur tilgjengelig for alle.

Grete leste en bok for noen av barna, og pekte og benevnte det som var på de ulike sidene i tillegg til å lese fra boka. Da de kom til siden om krokodiller brukte hun også barna som eksempler:

Grete begynner å snakke om at krokodiller har tunge og tenner og peker på tennene til seg selv, Aydin og Yara.

Under denne lesestunden var det Aydin som kom med boka bort til Grete som satt på en benk sammen med Yara, et av barna. Han satte seg ved siden av Grete og kunne fint se bildene når Grete begynte å lese. Lesestunden foregikk etter lunsjen, så på dette tidspunktet var Aydin mett og opplagt og det var et godt tidspunkt for å stimulere til lytting og samtale (Westerlund, 2012, s. 50). Derfor kunne de voksne også ha benyttet muligheten til å lese enda mer, enten bare for et par barn eller for den gruppa med barn som var der. I tillegg til at barna var mette og opplagte, var det også få barn og mange voksne til stede ettersom flesteparten av barna på avdelingen sov på dette tidspunktet.

Grete brukte dialogisk høytlesing i denne lesestunden, hun både leste det som sto på sidene og snakket rundt det som sto der samtidig som barna fikk muligheten til å bruke språket sitt til å snakke om det de så i boka (Selås, 2017, ss. 200, 201). Det var Yara som snakket mest om det som sto i boka, Aydin pekte på noen av dyrene i boka og sa hva de het eller «den». Grete gjentok det barna sa.

Før de begynte å lese hadde Aydin ventet lenge på at boka skulle bli ledig, og når han satte seg sammen med Grete var det tydelig at han, som mange andre barn, hadde et favorittoppslag i boka (Westerlund, 2012, s. 51). Da de kom til oppslaget om krokodiller, som tydelig var Aydin sin favoritt, ville han ikke bla videre, men heller snakke om krokodillene. Det ble et lesestopp på dette oppslaget, og Grete fulgte Aydin sitt ønske og snakket om krokodillen. Det var tydelig at Aydin hadde lest denne boka før, og pekte på ulike deler av krokodillen og enten sa hva de het og fikk Grete til å fortelle om det. Da de kom til tennene sammenlignet hun det med tennene til barna. På denne måten fikk Aydin både første- og andrehåndserfaring i læringen av referenten og begrepet tenner (Høigård, 2013, ss. 163, 164). Han fikk forklart det i boka og sett ett bilde, og han fikk det sammenlignet med sine egne og Yara sine tenner.

Aydin sitter ved bordet og skal smøre kyllingpostei på brødkiva. Han har fått masse på midten, men får ikke til å smøre det helt ut til kantene. Han begynner å lage sinte lyder samtidig som han slår kniven på brødkiva. Grete sitter og følger med på han og sier «Jeg ser du blir frustrert når du ikke får til å smøre ut kyllingposteien, vil du ha hjelp?» Aydin nikker og Grete reiser seg og går bort til han.

I dette eksempelet setter Grete ord på en følelse som hun tolker at Aydin føler når han ikke får til det han vil, at han er frustrert. Det å lære seg ord og begreper på abstrakte fenomener som for eksempel følelser kan være vanskelig fordi det ikke er noe man kan se og ta på. Selv om følelser ikke er noe man kan se og ta på er det viktig at barna får muligheten til å lære disse

begrepene også gjennom førstehåndserfaringer. Dette kan gjøres ved at de voksne tolker barnas følelser og setter ord på dem, slik som Grete gjorde med Aydin her. Da har han fått en førstehåndserfaring gjennom å kjenne på frustrasjon, og Grete har satt navn på følelsen for han. Å lære om følelser gjennom andrehåndserfaringer ved at de voksne forklarer eller leser bøker om temaet er også viktig, men det blir mer diffust for barna fordi de ikke opplever de samme følelsesreaksjonene og assosiasjonene som oppstår ved førstehåndserfaringer (Høigård, 2013, ss. 164, 165). Hadde Grete her kun fokusert på at hun skulle hjelpe han, ville ikke Aydin fått den samme muligheten til lære seg ordet på den følelsen han hadde der og da, noe som kan hjelpe han med å sette ord på følelsene sine senere.

Gjentakelser og utvidelser som en del av andrespråkutviklingen

Jeg observerte at Grete ofte gjentok det barna sa og utvidet ytringene deres.

«Dilan klare selv» sier Dilan

«Ja, Dilan klarer å smøre selv» svarer Grete

«Aydin på Rød» sier Aydin

«Ja, Aydin skal begynne på Rød» svarer Grete.

I eksemplene snakker både Dilan og Aydin i ufullstendige setninger og bruker treordsytringer (Høigård, 2013, s. 144), Grete gjentar ytringene deres med en mer utfyllende setning med riktig syntaks. Ved å jevnlig høre riktig syntaks vil Dilan og Aydin etterhvert tilegne seg strukturen i det norske språket (Husby, 2018, s. 40). Det at Grete jobber på denne måten istedenfor å stoppe opp og korrigere dem gjør at de kan fortsette å ha oppmerksomheten rettet mot det de holder på med istedenfor at fokus blir på det barnet har sagt «feil» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dersom den voksne begynner å korrigere det barnet har sagt fremfor å gjenta med korrekt setningsstruktur kan samtalen bære et større preg av undervisningstone enn utvekslingstone. Dette kan føre til en følelse av mindreverd hos de flerspråklige barna fordi de opplever at de voksne ikke lytter etter hva de har å si, bare hvordan de sier det (Kibsgaard & Husby, 2014, ss. 134, 135). Ved å heller gjøre slik som jeg observerte at Grete gjorde, å hovedsakelig bruke utvekslingstone med alle barna, vil det lettere kunne bli mer flyt i samtalen og dermed får de flerspråklige barna muligheten til å prøve seg frem med det språket de har og lære gjennom å høre de andre rundt seg bruke korrekt uttale og setningsstruktur.

Kapittel 5: Oppsummering

Hvordan støtter de voksne i én barnehage flerspråklige barns andrespråksutvikling i hverdagssituasjoner?

I denne oppgaven var målet å finne ut gjennom observasjon hvordan voksne i én barnehage støttet flerspråklige barns andrespråksutvikling i hverdagssituasjoner. Oppgavens omfang er basert på teori om barns språkutvikling og arbeid med andrespråk i barnehagen. For å se hvordan de voksne konkret jobber med flerspråklige barns andrespråksutvikling valgte jeg å gjennomføre fire observasjoner av hverdagssituasjoner i en barnehage. Funnene fra observasjonene ble drøftet i lys av teorien.

Resultatet av denne studien er at pedagogisk leder i observasjonsbarnehagen jobber aktivt med å støtte andrespråksutviklingen til de flerspråklige barna i hverdagssituasjonene gjennom hverdagssamtaler, benevning og utvidelser av barnas ytringer. Det jeg observerte var at hun i samtalene med barna stilte dem spørsmål og fulgte opp det de ønsket å snakke om, noe som ga barna mulighet til å bruke sitt eget språk på det nivået som passet dem. Gjennom å benevne handlinger, gjenstander og følelser ga pedagogen barna muligheten til å utvide sin begrepsforståelse og ordforråd gjennom førstehåndserfaringer. Begge de flerspråklige barna pedagogen samhandlet med snakket hovedsakelig i treordsytringer, og hun gjentok deres ytring med mer utfyllende setninger med korrekt syntaks fremfor å korrigere dem. Dette vil bidra til at barna etterhvert vil tilegne seg den korrekte setningsstrukturen i det norske språket.

Jeg observerte i tillegg en assistent i to samhandlinger med ett av de flerspråklige barna og funnene fra disse observasjonene tilsa at assistenten ikke var like bevisst på hvordan man kan støtte andrespråksutviklingen til de flerspråklige barna. I samtalen med barnet brukte hun undervisningstone som gjorde at barnet ikke fikk muligheten til å bruke språket sitt like aktivt som hun gjorde i samtale med pedagogen. Assistenten benevnte heller ikke objekter i en samhandling med barnet, slik som pedagogen gjorde i en lignende samhandling med ett annet flerspråklig barn. Dermed fikk ikke barnet i dette tilfellet den samme muligheten til å lære ord og begreper gjennom førstehåndserfaring, slik det andre barnet fikk.

Denne studien viser at det er mange ulike måter en voksen i barnehagen kan støtte flerspråklige barns andrespråksutvikling i hverdagssituasjoner som måltid og frilek. Studien viser også at det kan være en forskjell på hvor bevisste pedagoger og ufaglærte er på hvordan de kan støtte flerspråklige barns andrespråksutvikling. Dette viser viktigheten av nok

pedagoger i barnehagen med kompetanse på flerspråklige barns andrespråksutvikling. Det vil være naturlig at ufaglærte i barnehagen ikke har samme kompetanse som pedagogene, derfor vil det være viktig å lære opp alle ansatte med hvordan man ønsker at de voksne skal samhandle med flerspråklige barn i hverdagssituasjoner slik at barna får muligheten til en god andrespråksutvikling.

Referanser

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fodstad, C. D., & Munch, C. B. (2018, 29 mai). 4 veier til godt språkmiljø. *Første Steg Nr. 2 2018*, ss. 40-43.
- Frønes, M. H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems, & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (ss. 43-91). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Husby, O. (2018). Tidlig språklæring - førstespråk og andrespråk. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk: i barnehagen* (ss. 30-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltakelse i lek. I S. Kibsgaard, & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 27-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen (Meld. St. 19 (2015–2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.

- Olsen, T. M. (2015). Utelek som språklæringsarena. I S. Kibsgaard, & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 63-78). Bergen: Fabokforlaget.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandgrind, S. W. (2016, November 1). *De minste blir oversett under måltidet*. Hentet fra Barnehage.no: <https://www.barnehage.no/artikler/de-minste-blir-oversett-under-maltidet/426445>
- Selås, M. (2017). Språkstimulering. I M. Selås, & A.-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (ss. 180-219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019A, 13. mars). *Statistisk sentralbyrå*. Barnehager. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå. (2019B, 13. mars). *Statistisk sentralbyrå*. Minoritetsspråklige barn i barnehage 1-5 år Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 8. desember). *Språk i barnehagen - Mye mer enn bare prat*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/1.-sprakstimulering/eksempler/#sprakutviklende-samtaler>
- Vartun, M., & Høegh-Omdal, K. (2018, 6. mars). *Jo flere bøker hjemme, desto bedre i norsk*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/-jo-flere-boker-hjemme-desto-bedre-i-norsk/>
- Westerlund, M. (2012). *Språkutvikling i førskolealder*. Vollen: Tell forlag.

Vedlegg

Dato 18.03.19

Samtykkeskjema

Forespørsel om deltagelse av observasjon til bacheloroppgave

Jeg heter Louise Omtvedt og er tredjeårsstudent ved Dronning Mauds Minne Høgskole der jeg studerer barnehagelærer med vekt på flerkulturell forståelse.

Problemstillingen jeg har valgt for min bachelor er:

Hvordan støtter pedagogen i én barnehage flerspråklige barns andrespråksutvikling i hverdagssituasjoner? (Denne kan bli endret på underveis i prosjektarbeidet)

Jeg skal observere lunsjmåltidet og frilek fire dager i løpet av en uke. Under observasjonene vil jeg ha fokus på de voksnes interaksjoner med de flerspråklige barna. Jeg vil ta notater for hånd og deretter føre de inn på data. Alle notatene vil være anonyme. Kun jeg og mine veiledere vil ha tilgang til notater og annen informasjon som innhentes i barnehagen.

Prosjektet skal være ferdig 03.05.19. Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å gi begrunnelse.

Kontaktinformasjon

Student

Louise Omtvedt

louise.omtvedt@gmail.com

46887801

Veiledere

Marianne Schram

msc@dmmh.no

Gjertrud Stordal

gjs@dmmh.no

Med vennlig hilsen

Louise Omtvedt

Jeg ser frem mot et godt samarbeid!

Ta kontakt om det er noen spørsmål eller kommentarer.