

# Samtaler i barnehagens hverdag

---

Hvordan legger én barnehage til rette for samtaler med flerspråklige barn?

**Caroline Amundsen**

[Kandidatnummer: 8004]

**Bacheloroppgave – Profesjonalitet i kulturelt mangfold  
[BMBAC3900]**

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

<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>2</b>
1.1 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGGING.....	3
<b>2.0 TEORI.....</b>	<b>3</b>
2.1 HVORDAN LÆRER BARN ET ANDRESPRÅK? .....	3
2.2 FORSKNING PÅ SAMTALER I BARNEHAGEN .....	4
2.3 DE VOKSNES ROLLE.....	6
<b>3.0 METODE.....</b>	<b>7</b>
3.1 VALG AV METODE OG INNSAMLINGSSTRATEGI .....	7
3.2 PLANLEGGING AV DATAINNSAMLING OG UTVALG AV INFORMANTER .....	8
3.3 OBSERVASJON SOM METODE .....	8
3.4 FORSKERENS ROLLE .....	9
3.5 INTERVJU SOM METODE .....	9
3.6 ANALYSEARBEID.....	10
3.7 METODEKRITIKK .....	10
3.8 ETISKE RETNINGSLINJER.....	11
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING .....</b>	<b>13</b>
4.1 SYN PÅ SPRÅKLÆRING .....	13
4.2 LITTERATUR SOM FOKUS FOR SAMTALEN .....	15
4.3 TILSTEDEVÆRELSE .....	18
4.3.1 <i>Pedagogrollen</i> .....	18
4.3.2 <i>Benevning</i> .....	19
<b>5.0 OPPSUMMERING.....</b>	<b>21</b>
5.1 VIDERE FORSKNING .....	22
<b>6.0 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>23</b>
<b>7.0 VEDLEGG.....</b>	<b>25</b>
7.1 INTERVJUGUIDE.....	25
7.2 SAMTYKKESKJEMA - INTERVJU.....	25
7.3 SAMTYKKESKJEMA – OBSERVASJON.....	26
7.4 INFORMASJON TIL FORELDRE.....	27

## 1.0 Innledning

En grunnleggende aktivitet for språktilegnelse og læring er samtalen. De spontane samtaler oppstår når og hvor som helst i løpet av barnehagehverdagen, og derfor blir den trukket frem som en viktig læringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2017). I løpet av utdanningen min har jeg blitt nysgjerrig på og fått en interesse for samtaler, og hvorfor den er viktig for barns språklæring. For flerspråklige barns språklæring er det viktig og få gjort mange erfaringer hvor de får anvendt språket i både de planlagte, men også de spontane situasjonene. Men det er også viktig å bli møtt av voksne som tar seg tid til og har forståelse for at det kan ta tid å utvikle andrespråket. Gjennom utdanningen min har jeg selv fått erfare at samtaler oppstår når som helst og hvor som helst, og hvor viktig det er at man utnytter disse situasjonene til å ta seg tid sammen med barna. Fordi samtalen foregår gjennom hele dagen blir den en viktig læringsarena, og derfor er det viktig at den blir løftet opp. For meg er en god samtale når man som voksen klarer å være til stede i det som skjer, og faktisk lytte til det barna uttrykker. I løpet av en hektisk barnehagehverdag er det ikke sikkert at man er like bevisst på hvordan man som voksen er som samtalepartner med barn, fordi det er hele tiden noe som skjer, man har ting man må gjøre og man har ansvar for en barnegruppe.

Rammeplanen legger vekt på at barnehagen skal bidra til at barn får utvikle og utforske sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). På bakgrunn av det er det viktig at barna får gjort seg opplevelser og erfaringer hvor de kan delta i samtaler, og for flerspråklige barn som ikke har kommet langt i sin andrespråkutvikling er det viktig og oppmuntre og utfordre barna til å bruke språket. Som fremtidig barnehagelærer har jeg et viktig ansvar for nettopp dette, fordi jeg kan være en støtte i barns språklæring. Og i løpet av utdanningen min hvor jeg har gjennomført tre praksisperioder har jeg ikke reflektert viktigheten av samtalen som språklæringsarena før jeg begynte med bacheloroppgaven. For min del tror jeg det er fordi jeg ikke har tenkt på at språklæringen kan skje gjennom samtaler i de spontane situasjonene, men at det må tilrettelegges og planlegges i forkant. Til slutt ønsker jeg å ta med et viktig poeng fra informanten min hvor hun forteller at de er heldige i den jobben de har, hvor de får arbeide med flerspråklige barn, fordi de har en viktig betydning i deres liv, hvor de skal bidra til at barna skal bli en del av barnehagens kultur og samfunnet de lever i. På bakgrunn av dette er problemstillingen min: **Hvordan legger én barnehage til rette for samtaler med flerspråklige barn?**

## 1.1 Oppgavens struktur og oppbygging

Denne oppgaven består av 5 kapitler, hvor jeg allerede har presentert og redegjort for valg av tema og problemstilling. Innledningsvis i kapittel 2, tar jeg for meg teorien som jeg har anvendt og som danner grunnlaget for drøftingen senere i oppgaven. Videre i kapittel 3 så tar jeg for meg intervju og observasjon som metode, hvordan jeg har analysert dataene mine og metodekritikk og etiske retningslinjer. Deretter i kapittel 4, presenterer jeg funnene fra intervjuet og observasjonene, der jeg drøfter problemstillingen min i lys av teorien jeg har anvendt, og rundt informantens tanker rundt temaet. Og avslutningsvis i kapittel 5 foretar jeg en oppsummering av oppgaven.

## 2.0 Teori

### 2.1 Hvordan lærer barn et andrespråk?

Andrespråksforskeren Stephen Krashen skiller mellom *(inn)læring* og *tilegnelse* når det gjelder hvordan barn lærer et andrespråk. Han forklarer at *tilegnelse* er noe som skjer naturlig og ubevisst, og det skjer i språklig samhandling med de som snakker målspråket der kommunikasjonen er hovedmålet. Tilegnelse av språk skjer dermed på tilsvarende måte som barn lærer førstespråket. Mens *(inn)læring* er målrettet, styrt og formell, med mål om å styrke kunnskapen om språket. Krashen mener det tilegnelsen som fører til «ekte» andrespråksbeherskelse, og at det er det som fører til at man automatiserer andrespråket på samme måte som førstespråket (Cejka, 2016, s. 72-73). Ifølge Fodstad er det tvilsomt at man kan sette et helt klart skille mellom innlæring og tilegnelse, men i praksis kan barnehagepraksisen ha større preg av det ene enn det andre. I barnehager kan språkgrupper være et eksempel på innlæring, hvor det er den ansatte som styrer samtalen og barnet får mulighet til å svare på spørsmål som den ansatte trolig har et fasisvar på, som bidrar til at det ikke nødvendigvis er mulighet for å utforske tematikken eller språket. Innlæring bidrar til at barn i større grad blir snakket *til* enn *med* (Fodstad, 2018, s. 59).

I forlengelse av Krashen viser Palludan til to ulike tonearter de voksne i barnehagen bruker når de snakker med barn. Palludan sin *undervisningstone* kjennetegnes av at den voksne vektlegger å forklare og instruere for barnet, hvor barnets rolle er å høre etter og svare (Palludan, 2008, s. 132). Denne tonen fokuserer på det som Krashen beskriver som *(inn)læring*, hvor målet er å styrke kunnskapen om språket og det foregår i formelle

situasjoner (Cejka, 2016, s. 73). Mens *utveklingsstenen* blir brukt når den voksne og barnet snakker sammen, hvor de utveksler opplevelser, meninger og erfaringer (Palludan, 2008, s. 133). Denne tonen fokuserer på det som Krashen beskriver som tilegnelse, hvor det er en dialog mellom barnet og den voksne (Cejka, 2016, s. 73).

## 2.2 Forskning på samtaler i barnehagen

I barnehagen oppstår mange spontane og ikke-planlagte språklige interaksjoner mellom barn og mellom barn og voksne, og dette blir omtalt som hverdagssamtaler. Det er flere grunner til at hverdagssamtalen er den formen for språklig interaksjon vi finner mest av i barnehagen, blant annet fordi den kan oppstå i lek, under måltidet, i garderoben og på badet, som noen eksempler. En annen grunn er at samtalene er så hverdagslige, og de foregår gjennom hele barndommen, og derfor blir hverdagssamtaler og hverdagsaktiviteter trukket frem av Hasan (2002a) som en viktig læringsarena for barn (Gjems, 2011, s. 43). Samtalen blir også trukket frem av Naucélér og Andersson (1998) som grunnlaget for barnets utvikling av både første og andrespråket, og derfor blir det en viktig del av språkmiljøet i barnehagen (Sand, 2016, s. 164). I forskning, utdanning og blant førskolelærere har hverdagssamtalene som læringsarena fått liten oppmerksomhet, men det er heller blant de planlagte aktivitetene som er knyttet til prosjektarbeider og samlingsstunder, som har fått hovedfokus som læringsarenaer og pedagogisk virksomhet (Gjems, 2009, s. 77). Man kan stille seg spørsmålet om hvorfor nettopp hverdagssamtalen har fått så liten oppmerksomhet, når den blir trukket frem som en omfattende og viktig læringsarena i barnehagen blant forskning, utdanning og praksis (Gjems, 2011, s. 43). Det man vet i dag om hverdagssamtaler og den viktige rollen den har er hentet fra utlandet og studier. Det som kjennetegner skandinaviske barnehager, er at aktivitetene som foregår gjennom dagen er det barna som tar initiativ til. I lek og aktiviteter som foregår rundt bordet er som oftest de voksne deltakende eller i nærheten, hvor det kan oppstå spontane samtaler mellom barn og voksne som kan være en betydningsfull arena for læring, nettopp fordi de er så kontinuerlig og foregår gjennom hele dagen (Gjems, 2009, s. 77).

Det er et skille mellom formelle og uformelle samtaler. I barnehagen kan en formell samtale være i en samlingsstund når den voksne har noe en ønsker å formidle til barna i de mer planlagte aktivitetene som for eksempel samlingsstund. I en samlingsstund er det ofte de voksne som er språklige aktive, mens barna har en passiv rolle. Og dermed har ikke barna like stor innflytelse på å bestemme innholdet i samtalen som de voksne, og dette gir begrensede muligheter for barn å komme med innspill i samtalen. En av samtalestrategier som ofte

benyttes i de formelle samtaler er at den voksne stiller spørsmål som barna skal svare på (Sand, 2016, s. 164).

Hverdagssamtalene finner ikke bare sted i de spontane språklige interaksjonene, men også men også i planlagte aktivitetene hvor den voksne ønsker å dele eller formidle noe, kan barn få assosiasjoner til noe de ønsker å snakke med den voksne om. Derfor blir hverdagssamtalen viktig for barns kunnskapskonstruksjon og språklæring (Gjems, 2011, s. 48). Når barn deltar i samtaler med andre, så hører barn og lærer språk gjennom å bruke språk. «Wells (1998) påpeker at barn lærer språk ved å delta i språklige interaksjoner med mer erfarne barn og voksne» (Gjems, 2011, s. 47).

Før et barn har lært seg omgivelsenes språk, er viktige omsorgspersoner som setter navn på ting og hendelser og som snakker med barna som fullverdige samtalepartnere viktige, fordi de bidrar til at barn lærer ord og begreper i kjente og meningsfulle kontekster (Gjems, 2011, s. 47).

Ifølge Olsen er mottakeligheten for læring og utvikling størst når barn holder på med noe de synes er meningsfullt. Hun belyser forholdet mellom språk, førstehåndserfaringer og personalets bidrag i barns lek. Fordi utviklingen av et ordforråd med god begrepsdybde forutsetter at barnet får gjøre direkte erfaringer i et fellesskap med språket og erfaringen i samtaler med andre som bruker språket. Å gi varierte førstehåndserfaringer er avgjørende for god begrepsutvikling, men det må også være en kobling mellom ordet og objektet, slik at barnet kan oppfatte det (Tomasello 2003), (Olsen, 2015, s. 63).

Og det motsatte er uformelle samtaler, som kjennetegnes av at partene i større grad er likestilte, hvor de har innflytelse på samtaleemne, hvem som snakker og hvor stor plass den enkelte får i samtalen (Sand, 2016, s.164). Formelle samtaler oppstår ofte i hverdagssituasjoner og mellom barn (Sand, 2016, s. 165).

Selv om uformelle samtaler mellom barn og voksne i større grad kan bære preg av at det er en styrt dialog, er dette fordi barn og voksne ikke behersker språket på samme nivå. På den måten har den voksne mulighet til å tilpasse seg etter barnet når det gjelder innhold, kunnskapsnivå og språklig nivå, som kan være med på at barnet blir en aktiv deltaker i samtalen (Sand, 2016, s. 165). Uformelle aktiviteter og hverdagssituasjoner er gode muligheter for å utvikle samtaler mellom barn og voksne, hvor den voksne lytter til barna og

svarer på de spørsmålene som dukker opp, og tilpasser eget språk etter barnas språknivå og kunnskaper. Samtaler i hverdagssituasjoner kan ta utgangspunkt i konkrete opplevelser som gir barn nye ord og begreper. Arbeidsoppgaver som for eksempel vaske, dekke bordet, handle melk i butikken og lage mat er noen eksempler som kan bli gode språkinnlærings situasjoner (Sand, 2016, s. 167). Det er ikke alle voksne som er like bevisste på hvordan de kan utnytte ulike hendelser til samtaler eller at dette i det hele tatt er viktig. Det handler om at man har ulikt syn på språklæring, og ikke alle ser på det som et samhandlingsprosjekt. Hvis ikke barn tar initiativ til samtale, så må den voksne gjøre det (Sand, 2016, s. 168).

### 2.3 De voksnes rolle

Det som er avgjørende for at barn skal ha mulighet til å anvende språket sitt og delta i samtaler med de voksne, er hvilke spørsmål de voksne stiller til barn. «Både Wells og Aurus (2006) og Gjems (2011) hevder at det er viktig å stille barn spørsmål som oppfordrer dem til å svare, fortelle og forklare, fordi det bidrar til å styrke barnas språk» (Semundseth, 2018, s. 21). I studiene deres viser det seg at de fleste spørsmålene de ansatte stiller barna er ja/nei-spørsmål eller spørsmål som de ansatte vet svaret på. Det bidrar til at barna i mindre grad blir oppmuntret og utfordret til å bruke språket aktivt, til å uttrykke tanker og meninger, til å argumentere, forklare eller til å fortelle (Semundseth, 2018, s. 21). Åpne spørsmål vil fra et språklæringsperspektiv være mest hensiktsmessig, da det gir barna muligheter til å bruke språket aktivt og variert, fordi de blir oppmuntret og oppfordret til å forklare eller fortelle hva de tenker, enn at de skal avlegge svar på de voksnes spørsmål (Semundseth, 2018, s. 21).

Scaffolding er et begrep som brukes av Gibbons (2002) som en forklaring for hvordan voksne kan støtte barns språkutvikling ved å stille spørsmål på bestemte måter til barnet. Begrepet «Scaffolding» som er utviklet av Bruner blir oversatt til norsk som «stillasbygging», og det illustrerer hvordan prosessen er når man bygger et hus, som også illustrerer hvordan den voksne er et stillas for barnet. Det handler om at stillaset er en midlertidig konstruksjon i byggeprosessen av et hus, og etterhvert som husets ulike deler blir fjernet, så fjernes stillaset. Den voksne er altså en form for hjelp, en midlertidig hjelp som den voksne bruker for at et barn skal mestre noe, og som barnet i neste omgang vil mestre alene. Derfor vil måten den voksne samtaler med barnet på, gi støtte til at barnets språkkompetanse utvikles. Ved å bruke åpne spørsmål gis det muligheter for at barnet kan komme inn i samtalen på egne premisser, fordi det blir enklere for barnet å delta i samtalen når en selv kan bestemme hva det skal snakkes om, enn om det skal snakkes om noe som andre har bestemt. Ved å stille enkle

oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen har barnet mulighet til å forklare grundigere, enn å gjenfortelle det barnet har sagt på en så korrekt måte som mulig med en gang. Den voksne kan bruke enkle formuleringer som for eksempel «jeg forstår ikke riktig, kan du si litt mer?» eller «fortell meg litt mer om det», som gjør at barnet får flere muligheter til å utdype og forklare hva det har gjort, får det også sjansen til å uttrykke seg mer fritt og mer fullstendig. Denne typen spørsmål roer ned tempoet i samtalen slik at det blir lettere for barnet å reflektere over og få sagt det det vil si. For barnet vil det være mer utviklende at det selv får mulighet til å forklare og forbedre formuleringene, enn at den voksne løser barnets manglende kommunikasjon (Sand, 2016, s. 165). Det er selvsagt en vurderingssak hvor mye ansvar som skal ligge på barnet i samtalen, men Gibbons hevder at de aller fleste vil kunne greie å si mer dersom de får mer tid. Det er viktig at den voksne lytter til det barnet sier, fordi den voksne kan til tider bli mer opptatt av hvordan barnet formulerer seg enn hva det faktisk prøver å si (Gibbons, 2002), (Sand, 2016, s. 165).

### 3.0 Metode

#### 3.1 Valg av metode og innsamlingsstrategi

«Vitenskapelig metode er framgangsmåter eller «teknikker» for å gi svar på ulike typer forskningsspørsmål» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Innenfor metode skilles det mellom *kvantitativ* og *kvalitativ* metode. Kvalitativ metode går i dybden og vektlegger betydningen av det som skal undersøkes, mens den kvantitative metoden legger vekt på utbredelse og tall (Thagaard, 2013, s. 17), (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66).

For å finne svar på problemstillingen min, som er «*Hvordan legger én barnehage til rette for samtaler med flerspråklige barn?*», har jeg brukt en kvalitativ metode, hvor jeg har gjort observasjoner og intervju som innsamlingsstrategi. Kvalitativ forskning tar for seg flere innsamlingsmetoder som er intervju, observasjon, gjennomføring av prosjekter, analyse av dokumenter, bilder, videoptak og samtaler (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Grunnen til at jeg har valgt å bruke disse metodene, er fordi det skal gi meg innsikt i hvordan det fungerer i praksis, og fordi jeg ønsker å frem én barnehagelærer sine tanker og meninger rundt temaet. I løpet av tre dager var jeg i barnehagen to timer per dag, hvor jeg observerte både planlagte og spontane situasjoner som frilek, overgangssituasjon, samlingsstund og måltid.



I tillegg til å gjøre egne observasjoner har jeg også valgt å gjennomføre et intervju i etterkant av observasjonene. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det var fordi jeg ønsket å gå enda mer i dybden av funnene jeg hadde gjort i observasjonene. I kvalitativ metode brukes ofte intervju og observasjon sammen. Gjennom observasjoner kan man få et behov for å samtale om det en har observert, som kan danne grunnlag for spørsmålene til intervjuet og motsatt, hvor det som kommer fram under intervjuet søkes etter gjennom observasjonene. «Disse metodene kan utfylle hverandre på en god måte, og etter manges mening gi oss bedre data enn det en av metodene alene gjør (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73).

Når jeg presenterer funnene mine kommer jeg til å legge vekt på intervjuet, og bruke observasjoner som eksempler.

### 3.2 Planlegging av datainnsamling og utvalg av informanter

Jeg kontaktet en barnehage jeg hadde kjennskap til som består av barn med flerspråklig bakgrunn, som var hensiktsmessig med tanke på problemstillingen min. Når jeg kontaktet barnehagen fortalte jeg om bacheloroppgaven min, og hvilke metoder jeg skulle bruke. Jeg ønsket en barnehagelærer som kunne stille til intervju, og jeg ville komme å foreta observasjoner på avdelingen. Barnehagen har en avtale med foreldrene om at studenter kan gjøre observasjoner, så da avtalte jeg med barnehagelæreren på avdelingen at jeg skulle komme og gjøre observasjoner to timer i løpet av tre dager. Jeg valgte å gjennomføre observasjonene før jeg skulle gjøre intervjuet, slik at jeg kunne stille spørsmål til hva jeg hadde sett i observasjonene mine i etterkant.

Informanten ble informert på forhånd om bacheloroppgaven min og ga muntlig samtykke til deltagelse. I forkant av intervjuet hadde jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg sendte til informanten, siden dette var et ønske, slik at informanten hadde mulighet til å forberede seg.

### 3.3 Observasjon som metode

Observasjon er en god metode når man skal studere samhandling mellom mennesker (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). Postholm skriver om hvordan forskeren tar i bruk alle sanser i løpet av observasjonen som kan være med på å påvirke opplevelsen, og opplevelsen er igjen med å påvirke observasjonen (Postholm, 2010, s. 55). En kvalitativ forsker er opptatt av å observere aktiviteter i en naturlig setting (Postholm, 2010, s. 55). Gold har utviklet fire begreper som betegner ulike måter en naturalistisk observasjon kan foregå på (Postholm,

2010, s. 64). Jeg vil si at jeg var deltaker som observatør, hvor jeg deltok i aktiviteter eller samtaler, og at jeg samtidig gjorde observasjoner mens jeg var deltakende. Dette kan ha innvirkning på materialet, siden jeg ikke i alle observasjonene har fått med nøyaktig hva som har skjedd. Siden jeg har kjennskap til barnehagen så informerte jeg de ansatte på avdelingen om hvilken rolle jeg kom til å ha under observasjonene, og de ga samtykke til at jeg fikk observere. Det at jeg valgte å informere de ansatte om tema og problemstilling, og hvilken rolle jeg kom til å ha, kan ha påvirket materialet, ved at de ble mer bevisste når jeg var i barnehagen for å gjøre observasjonene. Postholm skriver at personene som skal forskes på bør også informeres om forskerens rolle. «På den måten kan de få vite hvordan forskeren skal forholde seg til dem, noe som også får betydning for deres rolle og hvordan de skal forholde seg til forskeren» (Postholm, 2010, s. 65).

Når jeg gjorde observasjonene mine, så skrev jeg ned stikkord i en bok og i etterkant prøvde jeg å renskrive det så godt det lot seg gjøre, slik at jeg fikk med meg mest mulig fra observasjonene. Noen av barna spurte hva jeg skrev og da svarte jeg at jeg var på besøk i barnehagen deres, hvor jeg ønsket å se hva de gjorde i løpet av dagen.

### 3.4 Forskerens rolle

Når jeg skulle inn i barnehagen for å samle inn materiale så er det to faktorer som kan ha påvirket materialet mitt. Det første er at jeg har kjennskap til barnehagen, hvor jeg kjenner de ansatte og barna og de kjenner meg. Og det andre er at jeg var en deltagende observatør, som kan ha vært med på at jeg ikke har fått med meg observasjoner som har vært relevante og viktige for oppgaven min, men at jeg heller har fått med meg observasjoner som i de samhandlingene jeg har vært deltagende i. Eller at jeg har gjort observasjoner som har vært i nærheten av der jeg har vært til stede. Deltakende metoder er et redskap som kan være med på å utvikle en observerende holdning i det daglige arbeidet, fordi man er til stede mens en observerer (Askland, 2011, s. 181).

### 3.5 Intervju som metode

Jeg gjennomførte intervjuet i etterkant av observasjonene, slik at jeg kunne få svar på funnene jeg hadde gjort. I forkant av intervjuet hadde informanten fått tilsendt problemstillingen og spørsmålene, siden informanten ønsket å være forberedt på spørsmålene. Jeg gjennomførte intervjuet på barnehagens møterom, slik at det ikke skulle være noen forstyrrende elementer underveis. Intervjuguiden var utarbeidet og godkjent av veileder før jeg sendte den til

informanten. Intervjuguiden inneholder emnene til intervjuet, og hvilken rekkefølge de skal ha. Den kan skissere hvilke emner som skal dekkes, eller det kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71). Jeg transkriberte ikke intervjuet, men jeg skrev ned stikkord på PC underveis og i etterkant skrev jeg utfyllende svar, og dette var noe jeg ga beskjed til informanten min på forhånd.

### 3.6 Analysearbeid

I etterkant av intervjuet og observasjonene valgte jeg å analysere funnene mine ved hjelp av koding. Jeg skrev ut intervjuet og observasjonene, og markerte først det jeg fant som interessante funn, hvor jeg igjen måtte kode enda engang for å gå enda dypere i funnene og tolke det jeg hadde sett i observasjonene og hva informanten hadde fortalt meg i intervjuet. Når jeg kodet funnene mine så markerte jeg det som var knyttet til problemstillingen min. Ved hjelp av fargekoding hjalp det meg til å se sammenhenger mellom intervjuet og observasjonene jeg hadde gjort, og jeg kunne dermed begynne å kategorisere funnene mine. På den måten ga det meg hjelp til å få en oversikt i materialet mitt, som gjorde at jeg kunne sortere dataen i kategorier, og jeg kunne knytte funnene mine opp mot relevant teori.

### 3.7 Metodekritikk

Bergsland og Jæger påpeker at ingen metode er feilfri, og de poengterer at det er viktig å være kritisk og reflektere over egen metode og egne innsamlingsstrategier (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Det at jeg valgte å gjennomføre intervju og observasjoner i kun én barnehage, er med på at jeg får begrenset utvalg med observasjoner og kun et synspunkt, tanker og refleksjoner fra en barnehagelærer. Dersom jeg hadde valgt å samle inn data fra en eller flere barnehager, kunne jeg fått flere refleksjoner rundt temaet mitt. Samtidig ser jeg fordelene med å gjøre datainnsamling fra kun en barnehage, fordi jeg kan gå dypere inn i funnene mine. At jeg gjorde avtale med barnehagen hvor jeg skulle komme på visse tidspunkter, kan ha vært med på at personalet har blitt bevisst på sin rolle under observasjonene mine. Men at jeg har fått muligheten til å komme flere dager, har også gjort det mulig for meg å gjøre flere observasjoner, som kan være en styrke for funnene jeg har gjort i intervjuet.

I kvalitative studier kan reliabilitet knyttes til spørsmålet om troverdighet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Spørsmålet referer til om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved å bruke de samme metodene (Thagaard, 2013, s. 202). Min førforståelse og tolkninger

kan ha påvirket funnene, fordi jeg kjenner de ansatte og barnegruppen. Fordi jeg ikke går inn med nye øyne i observasjonene, så kan en annen forsker ha gjort andre funn enn hva jeg gjorde. Informantens svar kan også hatt påvirkning, dersom informanten ville ha endret svar med en annen forsker. Dersom jeg hadde hatt mulighet til å bruke lydopptak og transkribere i etterkant, ville jeg kanskje ikke gått glipp av eventuelt viktige funn og intervjuet ville heller ha blitt en samtale, uten at jeg trengte å forholde meg til spørsmålene som jeg måtte skrive ned underveis. Fordi jeg skrev ned stikkord underveis i intervjuet og skrev utfyllende svar i etterkant, var det viktig at informanten fikk se over intervjuet i etterkant, og på den måten ha mulighet til å endre eller legge til noe, dersom mine tolkninger hadde påvirket svarene.

Validitet handler om gyldighet. Altså hvor godt eller relevant dataene representerer fenomenet som skal undersøkes, og i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og fenomenet som er undersøkt (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Fordi observasjonene mine har gått over en liten periode mellom visse tidspunkt, kan det ha vært med på at jeg har gått glipp av viktige og relevante samtalsituasjoner i løpet av resten av dagen.

### 3.8 Ethiske retningslinjer

De etiske retningslinjene er viktig for forskeren å følge, og det er også viktig å ta vare på de etiske retningslinjene gjennom hele forskningsforløpet (Postholm, 2010, s. 145). Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurderingen av om handlinger er riktige eller gale, og dette gjelder også for forskningsvirksomheten. Alt som kan få konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes fra etiske standarder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 83). «Ethiske dilemmaer kan knyttes til selve problemstillingen, til undersøkelsesopplegget, innsamling av data og til analyse og drøfting av datamaterialet» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). Videre vil jeg ta for meg informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser, som blir presentert som tre hovedprinsipper i forskerens etiske ansvar (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). Informanten ønsket å få tilsendt intervjuet i etterkant, hvor jeg hadde skrevet mer utfyllende svar, slik at det var mulighet for å endre eller fylle på noe, dersom det var behov for det. Dette handler om etikk og ivaretagelse av respondentens opplevelser av det hun har svart tolkes riktig av meg.

**Informert samtykke**

«Informert samtykke innebærer at informantene informeres om undersøkelsens overordnede mål, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, og at personen kan trekke seg når som helst» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). Deltakere i undersøkelsen har krav til å få kjennskap til formålet og hovedtrekkene i oppgaven (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). I informasjonsskrivet ble foreldrene informert om formålet med min oppgave og at jeg skulle inn i barnehagen for å gjøre observasjoner. I samtykkeskjemaet ble informantene informert om hva deltagelsen innebar og hva materialet skal brukes til. I forkant av intervjuet fikk informanten min et samtykkeskjema, hvor jeg informerte om hva jeg ønsket å gjennomføre og hva datainnsamlingen min skulle brukes til, slik at de kunne ta stilling til om de ville la seg observere.

**Konfidensialitet**

Konfidensialitet innebærer at personlige data og opplysninger ikke blir offentliggjort som kan avsløre deltakernes identitet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). I samtykkeskjemaene og informasjonsskriv så informerte jeg om dette, og på den måten blir hverken ansatte, barn eller barnehagens navn være til stede i oppgaven og det vil ikke være mulig å kjenne igjen barnehagen. I oppgaven min blir informanten min omtalt som Anne, og de to andre pedagogene referer jeg til som Heidi og Randi.

**Konsekvenser**

Konsekvenser bør man vurdere og ta hensyn til med tanke på mulig skade som kan påføres informanten. Det kan også handle om fordeler for deltakeren ved å delta i prosjektet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). I samtykkeskjemaene ble det informert om konsekvensene, men også fordelene ved deltagelsen i min oppgave, og på den måten ble det ingen risiko for hverken informanten eller de andre deltakerne å delta.

## 4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere funnene fra intervjuet og drøfte de i lys av problemstillingen min, hvor jeg anvender teorien fra kapittel 2. Informanten kom med interessante tanker og refleksjoner rundt temaet mitt, og jeg har valgt å presentere de tre mest fremtredende funnene som er relevant for å besvare problemstillingen min. Denne delen av oppgaven er delt i tre kategorier; syn på språklæring, litteratur som fokus for samtalen og tilstedeværelse.

For å skape en sammenhengende tekst med god flyt har jeg valgt å presentere funnene mine, og vise til observasjoner underveis i teksten. For å sikre anonymiteten til deltakerne i bacheloroppgaven har jeg valgt å gi fiktive navn, informanten: Anne og de andre pedagogene på avdelingen referer jeg til som Heidi og Randi.

### 4.1 Syn på språklæring

I rammeplanen vektlegges det at alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og de skal delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

I intervjuet forteller Anne at språklæringen skal legges til rette i de planlagte aktivitetene. Derfor kan man si at det ligner på Krashen sin forklaring om (inn)læring når det gjelder hvordan et barn lærer et andrespråk, som kjennetegnes av en mer målrettet og formell situasjon, hvor målet er at man skal styrke kunnskapen om språket (Cejka, 2016, s. 73).

I observasjonen av samlingsstunden samsvarer det Anne forteller om at språklæringen skal tilrettelegges og benyttes i de planlagte aktivitetene.

*Under samlingsstunden forklarer Randi for barnegruppen at de skal jobbe med et tema i barnehagen. Når de flerspråklige barna kommer med innspill på ting de vil si, oppleves det som at de blir avbrutt, fordi Randi virker mer opptatt av å forklare hva de skal gjøre. Et av de flerspråklige barna kommer med et innspill på det Randi forteller, og hun bekrefter det ved å gi en tilbakemelding på det. Videre forklarer hun at de skal synge sanger som handler om det temaet de skal jobbe med, og spør barnegruppa om de kan noen sanger som handler om temaet.*

I dette funnet oppleves det som at den voksne legger mer vekt på å forklare for barna, hvor de ikke har mulighet til å snakke med den voksne. Palludan sin undervisningstone kan ligne på

Krashen sin beskrivelse om (inn)læring av språk, hvor pedagogen snakker til barnet, og barnets oppgave er å lytte til pedagogen når man blir stilt spørsmål (Palludan, 2008, s. 132).

Samtidig forklarer Anne at språklæringen også skal skje i de spontane situasjonene, hvor hun legger vekt på at samtaler skal skje på barns initiativ. Krashen hevder at tilegnelse av andrespråket er den beste måten å lære et nytt språk på, fordi det skjer på samme måte som barnet lærer seg førstespråket, gjennom samtaler med de som snakker målspråket, hvor kommunikasjonen er målet (Cejka, 2016, s. 73). Palludans utvekslingstone kan ses i sammenheng med Krashen sin forklaring om tilegnelse av språk, hvor det er en dialog mellom barnet og den voksne, hvor de utveksler opplevelser, erfaringer og meninger (Palludan, 2008, s. 133).

*Randi sitter i gangen sammen med et av de flerspråklige barna, mens de venter på at resten av barnegruppa skal bli ferdig å vaske hender. Randi sier ingenting til barnet, og barnet sitter og følger med på Randi. Plutselig forteller barnet hva han skal gjøre til helgen, og Randi responderer ved å gjenta det barnet sa, men ved å stille et åpent spørsmål som «Å, skal du bade i helgen? Så heldig du er». Barnet svarer på det Randi spør om og forteller alt det morsomme han skal gjøre.*

Ut ifra observasjonen ser det ut som det var viktig at den voksne ga barnet en positiv feedback som gjorde at han ønsket å bruke språket sitt og fortelle. En annen faktor kan ha vært at det ikke var flere barn til stede, som gjorde det ufarlig for barnet å snakke. Krashen hevder at tilegnelsen av andrespråket skjer på samme måte som barn lærer førstespråket, gjennom deltakelse i språklige interaksjoner med de som snakker målspråket (Cejka, 2016, s. 72-73). I intervjuet forteller Anne at for noen barn kan det være viktig at samtaler de beste samtaler oppstår når man er alene med en voksen, i motsetning til hvis det er flere barn til stede.

Et interessant funn som dukket opp under intervjuet var måten de ansatte samtaler med de flerspråklige barna, hvor Anne forteller en utfordring de ansatte har i samtaler med barna som ikke deler språk er at de kan bruke lukkede spørsmål som gir ja/nei svar, eller at de ikke får noen svar fra barnas verbalspråk. I teorikapitlet presenterte jeg hvordan de voksnes spørsmål er med på at barna får brukt språket sitt. Fra et språklæringsperspektiv er åpne spørsmål hensiktsmessige, fordi barna blir oppmuntret og utfordret til å bruke språket sitt aktivt, enn at de skal svare på de voksnes spørsmål (Semundseth, 2018, s. 21). Ut ifra hva Anne forteller kan det se ut som de voksnes spørsmål er avgjørende for hvilken grad barnet får brukt språket.

*Heidi sitter ved bordet og holder på med en formingsaktivitet, når et av de flerspråklige barna kommer og setter seg med henne. Barnet sitter og følger med på hva Heidi gjør, og hun spør om barnet kan hjelpe. Barnet svarer ikke, men gjør som Heidi sier, når hun viser hva barnet skal hjelpe til med. Heidi tar med et annet barn i aktiviteten også, og forklarer hva hun lager sammen med det andre barnet. Begge barna sitter og følger med på aktiviteten den voksne holder på med.*

I denne observasjonen kan det se ut som den ansatte er mer fokusert på formingsaktiviteten, og legger mer vekt på å forklare for barnet hva hun gjør enn å samtale med barnet. Samtidig er det ikke sikkert at den voksne er bevisst i sin rolle som språkmodell for hvordan de kan skape en samtale rundt en felles aktivitet. Hvis barna skal følge med på de ansatte og få lukkede spørsmål, hvor de kun har mulighet til å svare ja/nei, så får de heller ikke brukt språket sitt. Ulikt syn på språklæring henger sammen med at ikke alle voksne er like oppmerksomme på hvordan de kan bruke ulike situasjoner til å skape en samtale eller at det ikke blir sett på som viktig (Sand, 2016, s. 168). Å utnytte de spontane situasjonene til samtaler kan være viktig, for at barn i større grad får tatt i bruk språket sitt. På den måten kan barn bli oppmuntret til å fortelle og forklare, enn kun å svare på de voksnes spørsmål. 2016, s. 165). I et språklæringsperspektiv vil åpne spørsmål være hensiktsmessig, både fordi barna får brukt språket aktivt og varierende, men også fordi det er med på å oppmuntre og oppfordre barn til å fortelle eller forklare noe til den voksne, enn at man skal svare på den voksnes spørsmål (Semundseth, 2018, s. 21).

## **4.2 Litteratur som fokus for samtalen**

Bøker og bildebøker er et virkemiddel barnehagen benytter seg av. Anne forteller at det er et enkelt innhold i bildebøkene, og bøker med mye tekst blir forenklet av de voksne. Når de voksne leser, får barna tatt i bruk sansene sine opp mot det de snakker om. Med dette kan det forstås som at sansene er med på at barnet får brukt fantasien sin og drømme seg litt bort i fortellingene, hvor de kan se for seg fortellingen og være med på å videreutvikle den sammen med barna. I bildeboka kan det være mange illustrasjoner, og noen barn får kanskje lyst til å bruke språket selv, fordi det kan skape følelser eller assosiasjoner hos barnet. Bøker gir gode læringsmuligheter for barn ved å lese og snakke kan de assosiere, kommentere og stille spørsmål. Anne forklarer at barna får mulighet til å sette ord på det de ser når de leser. Ut ifra det Anne forklarer kan de se ut som bildebøkene er et virkemiddel som kan skape samtaler



mellom voksne og barn. Bildeboka danner et godt utgangspunkt for samtaler, hvor det skapes et fokus mellom leseren og barnet (Fodstad, 2018, s. 99).

Å være en oppmerksom voksen som inviterer og åpner opp for samtaler, kan være med på at barnet ønsker å dele tanker, assosiasjoner og følelser rundt det man leser om eller som man ser på bildene. Anne påpekte at de valgte bildebøker med enkelt innhold, og med det kan det forstås som at bøkene ikke skal ha for mye tekst, fordi barna skal ha mulighet til å få gjort flest mulig sanseinntrykk. Bildebokas illustrasjoner åpner opp for at barnet får utforsket språket med en språkkompetent voksen, og den skaper et fokus mellom leser og barnet som gir mange muligheter for samtaler (Fodstad, 2018, s. 99).

Anne forteller ikke noe om hvor ofte de leser for barna, eller om de bruker de samme bøkene hvor barna har mulighet til å gjøre seg kjent med innholdet. Repetert lesing danner et godt grunnlag for at samtalene kan utvikles og utvides etterhvert som barn og voksne får kjennskap til boka (Fodstad, 2018, s. 100). Videre forteller Anne at etterhvert som man snakker om bokas innhold får barna mulighet til å lære seg ulike begreper. Dette kan ses i sammenheng med Fodstad som påpeker at repetert lesing med lesestopp kan være med på at barn med norsk som andrespråk får utvidet ordforrådet sitt. De får mulighet til å prøve ut begrepene i andre kontekster, som kan være med at de skaper en forståelse for begrepene (Fodstad, 2018, s. 100). Derfor vil det være viktig å være bevisst i hvilke bøker leser, dersom man velger nye bøker for hver gang man leser, vil det være vanskeligere å gjøre seg kjent med innholdet. Repetert lesing bidrar til at barna får bedre kjennskap til boka, og dermed er den et virkemiddel som kan danne grunnlag for samtaler (Fodstad, 2018, s. 100). Å bruke en bok over tid, gir det også muligheter for at barna får bedre kjennskap til innholdet, som kan være viktig for barns deltakelse og utforsking av språket. Som leser har man et ansvar for å invitere og åpne opp for samtale, hvor det er en utvekslingstone mellom den voksne og barnet, som kjennetegnes av en felles dialog, hvor man utveksler opplevelser, meninger og erfaringer (Palludan, 2008, s. 133).

Barn med norsk som andrespråk vil ha et utbytte av repetert lesing med lesestopp, fordi det kan bidra til at barns ordforråd utvides der de får prøve ut begrepene i en gitt situasjon og dermed vil begrepsforståelsen også økes (Fodstad, 2018, s. 101). Når man leser så trenger man nødvendigvis ikke å lese boka fra start til slutt, men man kan åpne opp for samtale underveis i lesningen. Men ved å se på bildene kan den voksne stille spørsmål som gjør at barnet får gjort seg noen tanker og refleksjoner om det en ser.

Barnehagen skal legge til rette for at barn møter et mangfold med eventyr, fortellinger, sang og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30)

I samlingsstundene når de bruker fortellinger så bruker de enten konkrete eller har dukketeater. Dette kalles et situasjonsavhengig språk, som vil si at barnet kan referere til noe her og nå, ved å bruke kroppsspråket, peking og blikk (Høigård, 2013, s. 176).

Ved bruk av konkrete som visualiserer det leseren forteller, kan barna oppleve eventyrene på forskjellige måter. Fortellinger og eventyr har et situasjonsuavhengig språk, hvor det er lettere å forstå når det leses høyt (Sand, 2016, s. 162). Det vil si at barna møter forskjellige språk samtidig. For barna kan det å bli lest for være en fin anledning for språklæringen, hvor de gjør seg kjent med ord og begreper som både har et her og nå språk, men også et der og da språk. Å bruke figurer som er knyttet til bøkene, vil da være med på at barna blir kjent med innholdet eller figurene i fortellingene, og man kan snakke om teksten, om hva som skjedde eller hva man tror skjer videre. Lesestopp kan også brukes under fortellerstundene, hvor man snakker om hva teksten handler om og hvem den handler om (Sand, 2016, s. 163). I eventyr og fortellinger er det som oftest like strukturer på hvordan teksten er bygd opp, som kan gjøre det lettere for barna å gjøre seg kjent med innholdet. Og på den måten kan de voksne åpne opp for å invitere barn til å fortelle, eller så kan man snakke om det som skjer underveis.

Strukturene i fortellinger er som oftest lik rundt om i verden, og en muntlig fortellertradisjon er noe de fleste kulturer har, og for minoritetsspråklige barn er denne fortellertradisjonen sterkere enn norsk fortellertradisjon (Fodstad, 2018, s. 98). Derfor kan man si at fortellingene gir flere muligheter for at det kan oppstå samtaler mellom barn og voksne i barnehagen, og ved å bevisstgjøre personalet kan det vise til hvilke muligheter det har for at barnet får tatt i bruk språket, og samtidig delta i samtaler hvor de selv får fortelle eller forklare.

Fortellinger trenger ikke bare å bli brukt som en del av samlingsstunden, men kan også i de spontane situasjonene som oppstår i barnehagen. Fortellinger er en av formene innenfor eventyrsjangeren (Fodstad, 2018, s. 97). Det vil si at fortellinger er noe man kanskje har kjennskap til fra før. Når man bruker konkrete kan det visualisere det man forteller om, og barna har mulighet til å komme med innspill. På en side kan det være et godt virkemiddel å ta i bruk konkrete eller dukketeater som Anne forteller, men på en annen side kan det også være viktig at man kan ta i bruk eventyr under de mer spontane situasjonene som kan oppstå i lek som et eksempel. Det kan være med på at man viderefører og gir barna kjennskap til fortellingene og man får tatt i bruk språket på en annen måte. Ved at de ansatte har et baklommerepertoar har de et utvalg av eventyr og fortellinger som de kan benytte seg av

(Fodstad, 2018, s. 99). Fodstad påpeker viktigheten av barnehagen som bruker tekst, eventyr og fortellinger som en del av deres dag, fordi den er viktig for barns språklige utvikling, fantasi, lek og innlevelse, og i tillegg møter barn et rikt mangfold med ulike sjangre og tekstforståelse (Fodstad, 2018, s. 101).

## 4.3 Tilstedeværelse

### 4.3.1 Pedagogrollen

Rammeplanen påpeker at personalet skal være bevisst i sine roller som språklige forbilder og være lydhøre i kommunikasjon med alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Med denne uttalelsen beskriver Anne noe av det samme som de er opptatt av som voksne og pedagoger i barnehagen, ved at de er bevisst i hvilke rollemodeller de er for de flerspråklige barna. I intervjuet forteller Anne at det er viktig at de voksne tar seg tid og gjør det ufarlig for barn å snakke. Det handler om at man må være oppmerksom på barns uttrykksmåter, da noen barn kan bruke kroppsspråket til å uttrykke seg, og da er det viktig at den voksne er bevisst i sine signaler en gir til barn. Med dette kan det forstås som at Anne er bevisst på hvilket ansvar og hvilken rolle de voksne har som språkmodeller for de flerspråklige barna som skal delta i samtaler uavhengig av hvor langt de har kommet i andrespråkutviklingen. Noen samtaler mellom barn og voksne kan virke styrt, selv om den er uformell. Fordi barn og voksne ikke behersker språket på samme nivå, har den voksne mulighet til å tilpasse seg barnet ut ifra det språklige nivået (Sand, 2016, s. 165). Samtidig er det viktig at de voksne oppmuntrer og utfordrer barnet til å bruke språket sitt, som de kan gjøre ved å stille åpne spørsmål som inviterer barn til å delta i alle de spontane situasjonene i løpet av en barnehagehverdag.

*To av barna sitter på bordet og perler, og Anne går og setter seg sammen med dem. Hun forteller alt hun har gjort i helgen, og spør om de husker at de møtte henne. Begge barna svarer og begynner å fortelle om hva de selv gjorde i helgen. Når barna forteller at de har vært på lekeland, så spør Anne hva de liker å gjøre der osv.*

I denne observasjonen oppleves det som den voksne er tilstedeværende, og hun tar initiativ til samtalen. Barna får tid til å fortelle uten at den voksne bryter inn, men hun stiller heller enkle oppfølgingsspørsmål underveis som holder samtalen gående. Åpne spørsmål er hensiktsmessige, fordi barna får mulighet til å bruke språket sitt ved at de blir oppfordret og oppmuntret til å fortelle og forklare (Semundseth, 2018, s. 21). Dette kan ses i sammenheng med Krashen som hevder at barn tilegnelsen av andrespråket er den beste måten å lære

andrespråket på (Cejka, 2016, s. 73). Dersom barn får delta i samtaler, får de også muligheter til å utforske språket. For at barnet skal bruke språket sitt er det flere faktorer som er avgjørende. Det må ha motivasjon og behov, klimaet må oppleves trygt, og voksne som tror på barnets muligheter til å lære (Sand, 2016, s. 159).

Videre forteller Anne at noen barn kan være stille, og det ser jeg i sammenheng med hva hun forteller om at de voksne må være oppmerksomme på barns uttrykksmåter og kroppsspråk. Noen barn kan ta de voksne i hånden og vise, og da er det viktig å støtte opp det barnet uttrykker.

*Et av barna står og ser på gradestokken som henger på veggen. Barnet peker opp og spør Anne hva det er for noe, og hun løfter barnet opp å viser for barnet at det er en gradestokk som viser hvor mange grader det er i barnehagen. Hun forklarer til barnet at de kan se hvor mange grader det er inne i barnehagen, og sier at i dag er det varmt, og viser at pila på gradestokken står høyt oppe. Videre forklarer Anne at gradestokken kan vise hvor mange grader det er hver dag i barnehagen, året rundt, sommer som vinter. Hun sier at om sommeren så er det varmt ute og viser hvor pila peker da. Mens om vinteren er det kaldt, og da er streken lenger ned på gradestokken.*

Ut ifra observasjonen kan det se ut som den voksne er oppmerksom på barnet og tar seg god tid til å forklare og føre en samtale ut ifra et spørsmål barnet stilte. Selv om barnet ikke sier noe når Anne forklarer. Anne bruker i større grad en undervisningstone hvor hun forklarer noe for barnet. Her er den voksne mer språklig aktivt, og barnet får ikke tatt i bruk språket (Palludan, 2008, s. 132).

#### 4.3.2 Benevning

I intervjuet forteller Anne at de voksne er bevisst på å sette ord på det de gjør i samtalene med de flerspråklige barna, både i de spontane og planlagte situasjonene. Dette er for å synliggjøre for barna hva de voksne snakker om i den situasjonen barna er tilstede i. Hun trekker frem aktiviteter som foregår rundt bordet hvor de kan sette ord på det man ser på spillet med barna, eller når de holder på med en formingsaktivitet hvor den voksne viser barnet produktet de skal lage, og Anne forteller at barna kan bli med i forberedelsene til et måltid hvor den voksne er med på å sette ord på hva påleggene eller fruktene heter. For at barn med andre morsmål enn norsk skal lære seg ord og begreper er det viktig med gjentakelser av sentrale ord på norsk nødvendig for innlæringen av norske ord. Mange av de minoritetsspråklige barna hører bare de norske ordene når de er i barnehagen, mens barn med norsk som morsmål får repetert

ordene hjemme og i barnehagen (Sand, 2016, s. 161). Høigård påpeker at det er viktig å skille mellom ord og begreper, eller så kan man lett undervurdere barnets språkkompetanse for de barna som har andre morsmål enn norsk (Høigård, 2013, s. 159).

For barn som ikke har kommet langt i andrespråkutviklingen kan den voksne være med som støtte ved å ha noe konkret som foregår i samtalen, hvor barnet har mulighet til å bruke kroppslige uttrykk. På den måten kan barnet forstå hva samtalen handler om, eller uttrykke seg ved peking og sette ord på det man ser. Ved å gi barn flest mulig førstehåndserfaringer, kan barn lære ordenes betydning og utvikle begreper (Høigård, 2013, s. 163).

*Under måltidet setter Anne ord på maten som de skal spise i barnehagen. Hun peker på det som står på bordet og sier «Potet, fisk, smør, gulrot osv». Barna peker på og sier hva de vil spise.* Barns språklige kommunikasjon de første årene er avhengig av situasjonen samtalen foregår i. Det handler om at samtalepartnerne som er her akkurat nå, og samtaleemnet er tilgjengelig gjennom sanseinntrykk, og det brukes et situasjonsavhengig språk (Høigård, 2013, s. 47). Hverdagssituasjoner er godt egnet for språkinnlæring, fordi det ofte er konkrete situasjoner som ledes med språklig støtte fra voksne, og disse situasjonene er noe som gjentar seg hver dag. For minoritetsspråklige barn er det ekstra viktig, hvor de har mulighet til å få gjentatt og repetert ord og begreper på norsk i barnehagen (Kulbrandstad, 1992), (Sand, 2016, s. 161). For barn som ikke har lært seg målspråket er omsorgspersonene som setter navn på ting og hendelser og som snakker med barna som samtalepartnere viktige, fordi barna lærer ord i kjente og meningsfulle situasjoner (Gjems, 2011, s. 47).

*Heidi sitter på gulvet og tar frem en kasse med leker og noen dukker. To av de flerspråklige barna kommer bort til Heidi, og hun teller «1-2-3» av noe av det som ligger i kassa. Barnet ser på når den ansatte viser frem. Den voksne setter ord på klærne til dukkene og viser frem til barna, og barna tar klærne og leker med det.*

Ved at den voksne er til stede og setter ord på det som skjer her og nå kan være positivt med tanke på at barns ordforråd utvides og barnet får en begrepsforståelse. I observasjonen bruker den voksne en undervisningstone, hvor det legges vekt på å forklare og instruere noe for barnet (Palludan, 2008, s. 132).

*Randi sitter sammen med to barn hvor de holder på en formingsaktivitet, og barna lager kroner som de skal bruke i barnehagen. Når barna setter på klistremerker og forteller til Randi hva de har bilde av på klistremerkene så bekrefter den voksne den ved å gjenta. Randi*

*spør også hva annet de har bilder av på klistremerkene, og hun får respons av begge barna. Barnet svarer «bil» og sier «pappa kjører taxibil».*

Barna har en samtale med den voksne, som kan sees i sammenheng med det Krashen beskriver som tilegnelse av språk, hvor kommunikasjonen er hovedmålet (Cejika, 2016, s. 73). Og den voksne bruker en utvekslingstone, hvor hun samtaler med barna (Palludan, 2008, s. 132). Barnets ordforråd utvides ved at hun får en begrepsforståelse for at det finnes flere typer kjøretøy/fremkomstmidler.

## 5.0 Oppsummering

### «Hvordan legger én barnehage til rette for samtaler med flerspråklige barn?»

Etter å ha gjort intervju av en barnehagelærer har jeg gjort flere interessante funn.

Fokuset i oppgaven har vært på de voksne, og gjennom materialet mitt har jeg fått et innblikk i hvordan barnehagen legger til rette for samtaler både i de spontane og de planlagte situasjonene og hvordan personalet benytter disse situasjonene til å skape samtaler med barna.

I samtaler med de flerspråklige barna kommer det frem at de voksne ofte kan oppleve at barna ikke forstår hva det snakkes om, og at de da tar i bruk konkreter som visualiserer hva de snakker om eller at de stiller spørsmål som oppfordrer barna til å få brukt språket. Dette påvirker de ansattes måte å samtale med barna på, og det kommer frem at de ofte stiller spørsmål hvor barna ikke får brukt språket. Samtalen blir trukket frem som en viktig del av barns språklæring og kunnskapskonstruksjon, fordi den foregår i de spontane språklige interaksjonene men også i de mer formelle samtalene som planlagte aktiviteter (Gjems, 2011, s. 48). For at barna skal anvende språket er det viktig at de blir oppmuntret til det, og de voksne spiller en viktig rolle. Åpne spørsmål bidrar til at barna kan komme inn i samtalen på egne premisser (Sand, 2016, s. 165). Det kommer frem at de voksne ofte kan stille andre typer spørsmål eller spørre på andre måter, fordi barna kan ligge på ulike stadier i språkutviklingen. Det kan virke som de voksne er bevisst på at barna skal få tatt i bruk språket, og at de kan være en støtte i samtalene. Dette stemmer overens med hvordan «scaffolding» begrepet som illustrerer hvordan den voksne kan støtte barns språkutvikling ved å stille spørsmål på bestemte måter kan bidra til at barnets språkkompetanse utvikles (Sand, 2016, s. 165).

Som nevnt tidligere benytter barnehagen seg av litteratur, både i samtalene med de flerspråklige barna, men også som en del av språklæringen under samlingsstunden. Det

kommer ikke så tydelig frem hvordan de gjør det, men heller hva de gjør. Det blir lagt vekt på visualisering, bruke enkle ord og at barna får muligheter til å lære seg begreper. Det er viktig at barna får gjort flest mulig førstehåndserfaringer for å utvikle begreper (Høigård, 2013, s. 163). Som nevnt tidligere er samtaler viktige for barns språklæring, men den er også viktig for å lære å anvende forskjellige språk i ulike situasjoner. I samtalene fokuseres det på mye her og nå språk, men det blir ikke fortalt noe om at samtalene kan være med på å skape dialoger hvor barn får anvendt språk i ulike situasjoner, hvor de har mulighet til å fortelle om noe i fremtid eller fortid. Det er derfor interessant å se i noen av observasjonene mine at de flerspråklige barna er deltagende i samtaler hvor de snakker om ting som ikke er her og nå, hvor de ikke nødvendigvis trenger noe konkret som hjelper de å synliggjøre hva den voksne snakker om. Å gi barna mange situasjoner og erfaringer med å bruke språket, vil være med på at man lærer språk.

Jeg har kun hørt en barnehagelærer sine tanker, meninger og refleksjoner rundt dette temaet, så dersom jeg hadde intervjuet flere på avdelingen ville jeg nok hatt mer materiale å jobbe med. Men det er ikke sikkert jeg hadde fått et konkret svar på problemstillingen min.

## 5.1 Videre forskning

I etterkant ser jeg at det som kunne ha styrket funnene mine ville vært om jeg gikk inn og hadde noen fokusområder både i intervju og observasjoner. Siden temaet mitt tar for seg et stort område er det vanskelig å gå i dybden på alt, men det gir meg kun et lite innblikk i hvordan samtalene er mellom de voksne og flerspråklige barna i barnehagen. Dersom jeg skulle forsket videre, ville jeg nok heller sett på hvordan barnehagen jobber med flerspråklige barns språkutvikling innenfor et område. På den måten tror jeg at jeg kunne fått litt mer konkrete svar. Barns språkutvikling og hvordan barnehagene jobber med det er noe jeg har fått interesse for og sett viktigheten av, og som snart nyutdannet barnehagelærer tror jeg det er en viktig kunnskap å ha med seg når man snart skal ut å jobbe med barn.

## 6.0 Litteraturliste

Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Cejka, D. (2016). Hvordan lærer barn språk? Og hvordan kan vi best støtte dem i det? I Bakken Y. & Solbue, V. (red.). *Mangfold i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Fodstad, C. D. (2018). Tre litterære sjangre. Hvordan styrker poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk? I Kibsgaard, S. (red.). *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I Gjems, L. & Løkken, G. (red.). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

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

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: PEDLEX.



Olsen, T. M. (2015). Utelek som språklæringsarena. I Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Palludan, C. (2008). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

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

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

Semundseth, M. (2018). «Hva er dette her, da?» - Voksen–barn-dialog om en skoleforberedende oppgave. I Alfheim, I. & Fodstad, C. D. (red.) (2018). *Språklæring det siste året i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/1.-sprakstimulering/eksempler/#sprakutviklende-samtaler>

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Intervjuguide

- Hvilke samtaler mellom ansatte og barn er det mest av i barnehagen, tenker du? Når og hvor oppstår de beste samtalene?
- Når dere ikke deler språk med enkelte av barna, hvordan påvirker det samtalene?
- I rammeplanen står det at alle barn skal få god språkstimulering i løpet av barnehagehverdagen og at de skal delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling. Hvordan jobber dere med språklæring for barn som har norsk som andrespråk?
- Hvordan bruker personalet samtalene til å støtte opp flerspråklige barns språklæring?
- Har du ellers noe mer å tilføye?

### 7.2 Samtykkeskjema - intervju

Forespørsel om deltagelse i intervju.

Jeg heter Caroline Amundsen og er 3. års student ved Dronning Maud Minnes Høgskole, og jeg studerer barnehagelærerutdanningen med vekt på flerkulturell forståelse. Jeg skal skrive en bacheloroppgave og skal inn i deres barnehage og foreta datainnsamling. Tema for oppgaven min er samtaler i barnehagens hverdag.

I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et intervju med barnehagelæreren på avdelingen. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt underveis i studien, noe som betyr at navn på barn, voksne eller barnehagen ikke vil være til stede i oppgaven. Alt er anonymisert, og datamateriale slettes i etterkant av fullført bachelor.

Å samtykke til å delta innebærer at man sier seg villig til å delta på intervju, og at data samlet fra dette kan brukes opp mot bacheloroppgaven. Av etiske hensyn, kan informanten når som helst trekke seg fra studiet uten å begrunne det. Dette innebærer og at om man i ettertid skulle

ønske at data fra egen deltakelse ikke skal brukes, så kan man gi beskjed om dette og følgende data blir fjernet.

Mine veiledere er:

Cecilie Dyrkorn Fodstad

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

Sonja Kibsgaard

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

Med vennlig hilsen

Caroline Amundsen

(Min kontaktinformasjon, e-post og telefonnummer)

Jeg samtykker til å delta i intervju.

.....



Dato

Huk av dersom du kan delta i intervju

### 7.3 Samtykkeskjema – observasjon

Forespørsel om deltakelse av observasjon til bacheloroppgave.

Jeg heter Caroline Amundsen og er 3. års student ved Dronning Mauds Minne Høgskole, og jeg studerer barnehagelærerutdanningen med vekt på flerkulturell forståelse. Jeg skal skrive en bacheloroppgave der tema for oppgaven min er samtaler i barnehagens hverdag.

En av mine metoder er observasjon av personalet på avdelingen, og jeg ønsker derfor å observere i barnehagen i et par timer 3 dager. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, noe som betyr at navn på barn, voksne eller barnehagen ikke vil være til stede i oppgaven. Alt er anonymisert, og datamaterialet slettes i etterkant av fullført bachelor.

Å samtykke til å delta innebærer at man sier seg villig til å delta i observasjoner, og at data samlet fra dette kan brukes opp mot bacheloroppgaven. Av etiske hensyn, kan informanten når som helst trekke seg fra studiet uten å begrunne det. Dette innebærer og at om man i ettertid skulle ønske at data fra egen deltakelse ikke skal brukes, så kan man gi beskjed om dette og følgende data blir fjernet.

Mine veiledere er:

Cecilie Dyrkorn Fodstad

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

Sonja Kibsgaard

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

Med vennlig hilsen

Caroline Amundsen

(Min kontaktinformasjon, e-post og telefonnummer)

Jeg samtykker til å delta i observasjon.

.....



Dato

Huk av dersom du kan delta i observasjon

## 7.4 Informasjon til foreldre

### Informasjon til foreldre om bacheloroppgave

Jeg heter Caroline Amundsen og er 3. års student ved Dronning Mauds Minne Høgskole, og jeg studerer barnehagelærerutdanningen med vekt på flerkulturell forståelse. Jeg skal skrive en bacheloroppgave der tema for oppgaven min er samtaler i barnehagens hverdag.

En av mine metoder er observasjoner av personalet på avdelingen, og det innebærer at jeg vil være tilstede i barnehagen ei uke i mars for å observere. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt underveis i studien, noe som betyr at navn på barn, voksne eller barnehagen ikke

vil være til stede i oppgaven. Alt er anonymisert, og datamateriale slettes i etterkant av fullført bachelor. Dette til orientering.

Mine veiledere er:

Cecilie Dyrkorn Fodstad

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

Sonja Kibsgaard

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