

# Et inkluderende språkmiljø

---

Hvordan legger personalet i barnehagen til rette for et inkluderende språkmiljø for de yngste flerspråklige barna?

**Ellinor Waaland**

Kandidatnummer: 5015

**Bacheloroppgave**

**Et mangfoldig språkmiljø**

BHBAC3970

Trondheim, mai 2020

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Forord

Denne oppgaven er skrevet som en avslutning på utdannelsen min ved Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærere. I arbeidet med bacheloroppgaven har jeg fått mulighet til å fordype meg i et tema jeg synes er interessant og viktig. Ved å fordype meg i dette tema har jeg tilegnet meg verdifull kompetanse, som jeg vil ta med meg videre i arbeidslivet. Arbeidet med bacheloroppgaven har vært en givende, men også krevende prosess. Det har særlig vært utfordrende å skrive i en tid med strenge restriksjoner i samfunnet hvor tilgang til pensum har vært begrenset.

Jeg har mange å takke. Først vil jeg takke mine veiledere Sissel Dahlen Fjæran og Vibeke Preus som har støttet meg og gitt faglig tilbakemeldinger gjennom prosessen. Takk til ansatte, foreldre og barn som har deltatt i bachelorstudien. Jeg setter stor pris på at dere ønsket å dele deres mangfoldige barnehagehverdag med meg. Takk til medstudenter som har bidratt med gode samtaler i skriveprosessen. Jeg vil også takke alle som har lest og heiet på meg underveis.

Tusen takk

Ellinor Waaland, Trondheim 2020

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1.0 Innledning .....</b>                                       | <b>5</b>  |
| 1.1 Valg av tema og problemstilling.....                          | 5         |
| 1.2 Oppgavens struktur.....                                       | 6         |
| 1.3 Begrepsavklaring .....  | 6         |
| <b>2.0 Teori.....</b>   | <b>8</b>  |
| 2.1 Et inkluderende språkmiljø.....                               | 8         |
| 2.1.1 Tegn til tale .....   | 9         |
| 2.2 Tidlig flerspråklig utvikling.....                            | 10        |
| 2.2.1 Norsk som andrespråk.....                                   | 11        |
| 2.3 Foreldresamarbeid i et flerspråklige perspektiv .....         | 12        |
| 2.4 Bourdieu sine begreper .....                                  | 12        |
| 2.5 Musikk og fellesskap .....                                    | 13        |
| <b>3.0 Metode .....</b>   | <b>15</b> |
| 3.1 Valg av kvalitativ metode.....                                | 15        |
| 3.2 Adgang til felten og beskrivelse av forskningsdeltakere ..... | 15        |
| 3.3 Innsamlingsstrategier.....                                    | 16        |
| 3.3.1 Observasjon som innsamlingsstrategi.....                    | 16        |
| 3.3.2 Beskrivelse av gjennomføring .....                          | 17        |
| 3.3.3 Fokusgruppeintervju som innsamlingsstrategi.....            | 17        |
| 3.3.4 Beskrivelse av gjennomføring .....                          | 17        |
| 3.4 Analysearbeid .....   | 18        |
| 3.5 Metodekritikk .....   | 18        |
| 3.5.1 Reliabilitet.....   | 19        |
| 3.5.2 Validitet.....  | 19        |
| 3.5.3 Overførbarhet.....  | 19        |
| 3.6 Forskningsetikk .....   | 20        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4.0 Empiriske funn og drøfting .....</b>                                      | <b>21</b> |
| 4.1 Tegn til tale som kommunikativ kapital i feltet.....                         | 21        |
| 4.2 Morsmål i et inkluderende språkmiljø.....                                    | 23        |
| 4.3 Personalet sin rolle i arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø ..... | 26        |
| 4.5. Musikk i et inkluderende perspektiv.....                                    | 29        |
| <b>5.0 Oppsummering .....</b>  | <b>32</b> |
| <b>6.0 Litteraturliste.....</b>  | <b>34</b> |
| <b>7.0 Vedlegg .....</b>   | <b>39</b> |
| Vedlegg 1: Intervjuguide .....   | 39        |
| Vedlegg 2: Samtykkeskjema for personalet .....                                   | 41        |
| Vedlegg 3: samtykkeskjema for foresatte.....                                     | 45        |

## 1.0 Innledning

### 1.1 Valg av tema og problemstilling

Nordmenn er nordlendinger, trøndere, sørlendinger – og folk fra alle de andre regionene. Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen, Sverige, Somalia og Syria (Kongehuset, 2016).

Med disse ordene fra Kong Harald forstår vi at den norske befolkningen er mer sammensatt enn noen gang. Dette har betydning for norske barnehager. I dag består barnehager av foreldre, barn og ansatte fra ulike land rundt om i verden. Dette bidrar til å skape et språklig mangfold. «Språk er det viktigste redskapet vi har for å komme i kontakt med andre mennesker (...)» (Gjems, 2017, s. 11). I møte med flerspråklige barn har jeg erfart at det kan være utfordrende å delta i fellesskapet når de ikke deler samme språk som de andre på avdelingen. Dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan personalet kan legge til rette for et språkmiljø som gir flerspråklige barn muligheter til å delta. Slik jeg ser det vil arbeidet være i et spenningsfelt, hvor man både må arbeide med barns flerspråklighet samtidig som man må styrke barns norskspråklige kompetanse. Dette spenningsfeltet er også barnehagens todelte mandat nedfelt i Rammepleanen: «Personalet skal (...) støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barns norsk (...) språklige kompetanse» (KD, 2017, s. 24).

I løpet av noen få leveår tilegner de fleste barna seg grunnleggende trekk i språket som brukes i omgivelsene rundt dem (Cejka, 2016, s. 74). Dette betyr at de første årene i barnehagen blir viktig for barns språkutvikling. På bakgrunn av dette har jeg spesielt utviklet en interesse for de yngste flerspråklige barna. Dette er et felt som er lite forsket på. I møte med flerspråklige barn kan det derfor være utfordrende å vite hvordan man skal forholde seg til deres språkutvikling (Lindquist, 2018, s. 11-12). I denne oppgaven vil de yngste barna, som har et annet morsmål enn norsk, ha norsk som sitt andrespråk. Valg av perspektiv vil bli gjort rede for i teorikapittelet. Med utgangspunkt i mine faglige og personlige interesser har jeg kommet frem til problemstillingen:

*«Hvordan legger personalet i barnehagen til rette for et inkluderende språkmiljø for de yngste flerspråklige barna?»*

Formålet med oppgaven er dermed å få innsikt i hvordan en barnehage, i møte med de yngste flerspråklige barna, legger til rette for et inkluderende språkmiljø hvor alle har mulighet til å delta i det språklige fellesskapet.

## 1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i fem kapitler. I første kapittel ble det gjort rede for valg av tema og problemstilling. I andreakapittel vil teori som er relevant for problemstillingen bli presentert. I tredje kapittel vil det blir gjort rede for bruk av metode i oppgaven. Jeg har valgt å ha et omfattende metodekapittel for å gjøre oppgaven transparent for leser. I fjerde kapittel vil funn bli presentert og drøftet i lys av teori som tidligere er blitt presentert. I det femte kapittelet er det en oppsummering som avslutter oppgaven.

## 1.3 Begrepsavklaring

Sentrale begrep i oppgaven er *inkluderende språkmiljø*, *morsmål*, *andrespråk*, *flerspråklig*, *småbarnsavdeling* og *de yngste barna*. I fortsettelsen vil det bli gitt en forklaring på hvordan begrepene blir forstått i denne oppgaven, med den hensikt å etablere en felles forståelse med leseren.

Jeg har valgt å bruke *inkluderende språkmiljø* i oppgavens problemstilling. Et inkluderende språkmiljø handler om å legge til rette for språklig deltakelse slik at alle har mulighet til å delta. I et inkluderende språkmiljø finner vi også kunnskap om, og positive holdninger til barns flerspråklighet (Sandvik, 2014, s. 132). Et inkluderende språkmiljø handler derfor i stor grad om at språklig mangfold er synlig i språkmiljøet. I teorikapittelet vil det blir gjort rede for en videre forståelse av det inkluderende språkmiljøet for flerspråklige barn.

*Morsmål* er ofte det samme som førstespråk (Engen & Kulbrandstad referert i Høigård, 2013, s. 200). «Førstespråk brukes om en persons muntlige, eventuelt også skiftelig hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til identitetsmessig» (Høigård, 2013, s. 200). Morsmål er dermed ofte det språket som brukes sammen med foreldre. Slik kan et barn ha flere morsmål (NOU 2010:7, s. 25).

*Andrespråk* brukes om språk som læres i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk, men som personen ikke har som førstespråk (Høigård, 2013, s. 200). For barn med et annet morsmål enn norsk, og som møter norsk for første gang i barnehagen, vil norsk være et andrespråk.

*Flerspråklighet* er et mangesidig fenomen. Jeg velger å bruke begrepet om barn som er i en situasjon hvor de må utvikle mer enn ett språk. Det ligger derfor det samme i flerspråklig som tospråklig (Høigård, 2013, s. 199). «Barn med et annet morsmål enn norsk, omtales ofte som minoritetsspråklige barn» (Høigård, 2015, s. 198). Jeg velger å bruke betegnelsen flerspråklige barn, da dette er et mer inkluderende og likeverdig begrep (NOU 2010: 7, s. 26).

*Småbarnsavdeling* vil i denne oppgaven være en avdeling med barn i alderen 1-3 år. Barna i denne aldersgruppen vil bli omtalt som *de yngste barna*.

## 2.0 Teori

I teorikapittelet presenteres teori relevant for oppgavens tematikk. Den valgte teorien vil videre danne grunnlaget for drøfting av oppgavens problemstilling.

### 2.1 Et inkluderende språkmiljø

Språkmiljøet har betydning for barns språkutvikling. Språkmiljøet kan forstås som et samspill mellom fysiske omgivelser, sosiale organiseringer og menneskelige faktorer. Alle faktorene er viktige, men den menneskelige anses å være avgjørende for kvaliteten på språkmiljøet. Med de menneskelige faktorene forstås de ansattes kunnskaper, ferdigheter og holdninger til arbeidet med språkmiljøet (Høigård, 2013, s. 237). «Et godt språkmiljø er et miljø der hvert enkelt barn (...) blir sett, møtt, hørt og forstått (Høigård, 2013, s. 238). Morsmål er en viktig del av barns identitet. Alle språk er bærere av en kultur, og gjennom språket knytter barn bånd til alle som er en del av denne kulturen (Høigård, 2013, s. 205). Språkmiljøet signaliserer hva personalet mener er viktig (Sand, 2020, s. 228). Barn som opplever at sitt morsmål blir ignorert i barnehagens språkmiljø vil derfor oppleve dette som sårende (Sand, 2020, s. 170).

En viktig faktor for å fremme barns morsmål i barnehagen er at personalet har en positiv holdning til alle barns morsmål (Sand, 2020, s. 184). I barnehagens språkmiljø kan vi skille mellom en monologissisk og heterologissisk språkideologi. En monologissisk ideologi vurderer hvert språk etter en enspråklig standard. Dette betyr at det kun vil være aksept for ett språk. En heterologissisk språkideologi er det motsatte. Her finner vi et sammensatt syn på flerspråklighet hvor det er aksept for flere språk (Alstad, 2016, s. 46). «Å betrakte flerspråklighet ut fra en enspråklig norm eller standard er utbredt» (Grosjean referert i Alstad, 2016, s. 47). Det norske utdanningssystemet har tradisjon for den monologissiske språkideologien (Pihl referert i Gjervan, 2006, s. 10). Slik det vises til i innledningen preges norske barnehager i dag av et språklig mangfold. For å møte alle familier på en inkluderende måte er det viktig med en heterologissisk standard. For å oppnå dette må personalet stadig reflektere kritisk over hvordan de møter det språklige mangfoldet i barnehagen (Gjervan, 2006, s. 11).

«Det å forholde seg til språklig (...) mangfold i barnehagen, kan ses på som en ressurs (...), men kan også møtes som et problem (...) (Gjervan, 2006, s. 8). Personal som har en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold vil legge til rette for at ulike språk både synes og høres i språkmiljøet (Gjervan, 2006, s. 32). «Ulike morsmål anerkjennes som verdifulle ressurser for enkelte barn, barnegruppen og samfunnet» (Gjervan, 2006, s. 32). I



Rammeplanen står det at barn skal «utvikle interesse og respekt for hverandre og forstå verdien av likheter og ulikheter i et fellesskap» (KD, 2017, s. 55). Å synliggjøre ulike morsmål på avdelingen, vil gi alle barn erfaring med språklig variasjon. Dette vil gi barn et utvidet perspektiv på mangfold. Språk og kultur som for andre kan oppleves som fremmed og uvant, vil heller oppleves som noe naturlig og hverdagslig (Høigård, 2013, s. 207). Forskjeller og likheter som blir synliggjort på en naturlig måte i barnehagen fremmer likeverd (Özalp, 2006, s. 29). At språklig mangfold er synlig i språkmiljøet vil dermed være en ressurs for hele barnegruppen og samfunnet.

Når personalet forstår ulike språk som et problem, har de en problemorientert tilnærming til språklig mangfold. Målet vil være «norskhet» og den monologistiske standarden vil derfor være gjeldende. I arbeidet med å utvikle en enspråklig standard i språkmiljøet vil ulike språk forstås som et hinder og problem. Et resultat av dette vil være at språklig variasjon i barnegruppen underkommuniseres eller ignoreres i hverdagen (Gjervan, 2006, s. 8-10). Problemorienterte holdninger kan virke negativt inn for flerspråklige barn sin selvoppfatning og språkutvikling (Gjervan, 2006, s. 32).

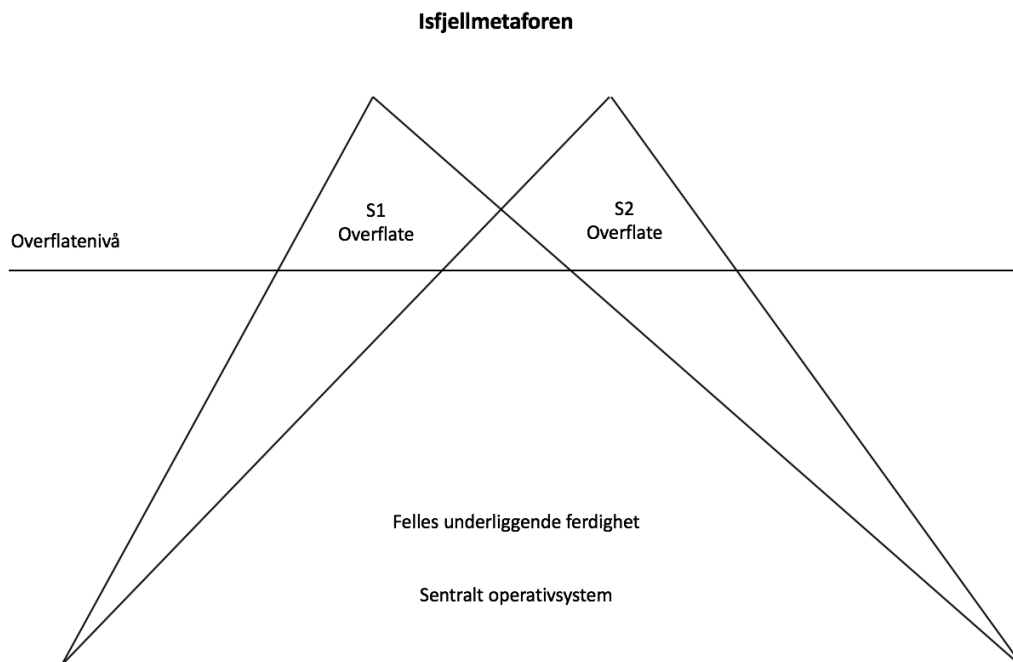
### 2.1.1 Tegn til tale

Et inkluderende språkmiljø legger til rette for språklig deltakelse slik at alle har mulighet til å delta (Sandvik, 2014, s. 132). Tegn til tale er et midlertidig hjelpemiddel for å lære talespråket. Hensikten er å få i gang et samspill og kommunikasjon. Tale brukes alltid sammen med tegn. Tegnene er en forenklet tegnkommunikasjon hvor ett til to tegn brukes i hver setning (Braaland, 1993, s. 24). Når personalet skal velge tegn er det viktig å vurdere tegnet sitt innhold og vanskelighetsgrad i gjennomføringen. Tegn som er enkle å bruke og forstå er påpekende tegn, imiteringstegn og illustrerende tegn. Dette kan for eksempel være tegn for *du*, *sove* og *telefon* (Braaland, 1993, s. 44-46). Slike tegn er virkelighetsnære og vil fungere som en tydeliggjøring av talespråket (Braaland, 1993, s. 24). Med tegn til tale kan barn både se, høre og utføre ordet. Tegn hjelper den voksne til å bruke færre ord, ha et lavere tempo og etablere blikkontakt med barnet (Torbjørnsen, 2020). I 2019 gjennomførte Torbjørnsen en undersøkelse hvor hun så på bruk av tegn til tale i barnehager på Vestlandet. I undersøkelsen kom det frem, at barnehagene erfarer at flerspråklige barn har nytte av tegn i kommunikasjonen sin (Torbjørnsen, 2020).

## 2.2 Tidlig flerspråklig utvikling

Det finnes ulike måter å forstå de yngste barna sin flerspråklige utvikling. Høigård hevder at de yngste flerspråklige barna har en simultan flerspråklig utvikling som betyr at de tilegner seg flere språk samtidig. Høigård trekker grensen for når barnet tilegner seg språkene simultant ved tre årsalderen (2013, s. 200). Gujord hevder derimot at denne aldersgrensen ikke er relevant. Hun sier at barn som har et annet morsmål enn norsk, har et annet erfaringsgrunnlag når de møter norsk i barnehagen for første gang. Gujord forstår derfor norsk som et andrespråk også for de yngste barna. Dette betyr at de yngste barna som møter norsk for første gang når de begynner i barnehagen, har en suksessiv flerspråklig utvikling (Gujord, 2017, s. 101). Oppgaven har utgangspunkt i Gujord sitt perspektiv på de yngste barna sin flerspråklige utvikling.

Når flerspråklige barn begynner i barnehagen vil morsmålet være deres sterkeste språk. Morsmål vil derfor støtte utviklingen av andrespråket (Høigård, 2009, s. 16). Dette blir beskrevet i Cummins (1981) sin Dual-isfjell-modell (figur 1). I modellen er S1 morsmål, mens S2 er andrespråket. Modellen viser at språkene utvikler seg til selvstendige enheter som har felles underliggende ferdigheter. Dette felles underliggende er blant annet barnets begrepsapparat (Husby, 2018, s. 41). Begrepsapparat handler om de indre forestillingene barn får når de hører et ord (Høigård, 2013, s. 158). Barn i ettårsalderen kan forstå inntil 50 ord (Gjems, 2017, s. 22). Når flerspråklige barn begynner i barnehagen vil de derfor ha etablert indre forestillinger for en rekke ord på sitt morsmål. I møte med det norske språket vil barnet overføre disse indre forestillingene (Husby, 2018, s. 42). Slik vil barn som har mange språklige erfaringer på morsmål, lettere kunne lære det norske språket. Personal som støtter barns morsmål vil på denne måten også støtte barns andrespråkutvikling. Det finnes ulike måter å støtte barns morsmål. En måte å støtte barns morsmål i barnehagen, kan være kodeveksling. Kodeveksling er når personalet bruker ord på barnets morsmål i en norsk kontekst (Høigård, 2013, s. 202).



Figur 1: Dual-isfjell-modell slik Husby (2018) fremstiller den i kapittel *tidlig språklæring – førstespråk og andrespråk*. Kibsgaard, S. (2018). Redaktør (red). Veier til språk.

### 2.2.1 Norsk som andrespråk

Barn som har et annet morsmål enn norsk, vil lære norsk som andrespråk når de begynner i barnehagen. Språklæring foregår i aktivt samspill med andre. Hvordan personalet involverer seg i språklig samhandling vil derfor ha betydning for kvaliteten på språkmiljøet (Høigård, 2013, s. 237). De yngste barna er avhengig av et språk som baserer seg på den konkrete situasjonen de er i (Hoel, 2009, s. 26). Dette er det situasjonsavhengige språket. Det situasjonsavhengige språket er språk som brukes om konkrete gjenstander i barnets nærhet, eller handlinger som foregår her og nå (Høigård, 2013, s. 47). For de yngste barna er det viktig at voksne setter ord på det som fanger interessen deres. Gjennom peking, blikk og navnsetting på objekter forsøker de yngste barna og formidle deres interesser til omgivelsen (Høigård, 2013, s. 47). For å skape et stimulerende språkmiljø for de yngste barna er det avgjørende at voksne tar imot innholdet i det barnet forsøker å formidle (Hoel, 2009, s. 25).

Når den voksne gir respons på innholdet i barnets kommunikasjon utvider den voksne, det barnet sier (Høigård, 2009, s. 17). Å utvide barnet sin ytring handler først og fremst om en skjult retning der den voksne gjentar det som blir sagt feil, i rett form (Cejka, 2016, s. 75). «Barn lærer det de hører og tilegner seg først lydbilder fra språket de hører andre bruker»

(Tomasello referert i Gjems, 2017, s. 29). Fordi den voksne tar imot innholdet vil ikke barnet oppleve den voksne sin utviding som en korrigerende. Barnet vil heller uttrykke glede og tilfredshet ved få sine svar bekreftet (Høigård, 2013, s. 43). Utviding kan også handle om å sette barns ytring inn i større syntaktisk kontekst (Cejka, 2016, s. 75).

### **2.3 Foreldresamarbeid i et flerspråklige perspektiv**

Slik det vises til innledningsvis, er dagens foreldregruppe sammensatt og representerer et språklig mangfold. Rammeplanen forplikter personalet til å støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål (KD, 2017, s. 24). Barnehagen er en viktig støtte for at familier skal bevare sin flerspråklighet. Dersom foreldre og barn ikke kan kommunisere på et felles språk blir relasjonene i familien sårbare. Barnehagen må derfor formidle morsmålstøttende holdninger. Personalet må oppfordre foreldre til å snakke morsmål hjemme, men også vise at de verdsetter morsmålet i barnehagen. Anerkjennelse handler nemlig ikke bare om det som blir sagt, men også det som blir praktisert i barnehagen (Glaser, 2018, s. 122-123).

I møte med foreldre kan personalet enten formidle ressursorienterte eller problemorientert holdninger (Hauge referert i Sand, 2020, s. 148). Personal som har en ressursorientert tilnærming til foreldresamarbeidet forstår foreldre som en ressurs for sine barn. Personalet vil søke etter ressurser hos foreldrene og legge til rette for deres innflytelse i barnehagen. Foreldrene møtes med holdninger om at de er kompetente. Med en problemorientert tilnærming vil foreldre møtes som ressurssvake og med holdninger om at de har lite å bidra med i samarbeidet. Et trekk ved problemorienterte holdninger i et flerspråklige perspektiv er at personalet er opptatt av at foreldre mangler majoritetskulturell kompetanse (Sand, 2020, s. 148-149).

### **2.4 Bourdieu sine begreper**

Bourdieu sier at habitus er bakgrunnen og rammene for hvordan vi oppfører oss (Kulset, 2015, s. 81). «Habitus handler om hvordan kultur internaliseres i den enkelte, og naturliggjør våre forståelser og handlinger» (Wilken & Andreassen referert i Kulset, 2015, s. 81). På denne måten får habitus betydning for hvordan vi oppfatter det som skjer rundt oss og hvordan vi reagerer på det. Habitus dannes tidlig i livet. Den tidlige sosialiseringen hos de yngste barna er viktig for hva de handler på bakgrunn av (Kulset, 2015, s. 81). Gjennom den tidlige sosialiseringen tilegner barna seg en forståelse av hva som er bra, dårlig, rett og galt (Bourdieu, Wilken & Andreassen referert i Kulset, 2015, s. 81). For å forstå de uskrevne lover og reglene i samspill må man ha noenlunde samme form for habitus (Kulset, 2015, s. 81).

Flerspråklige barn som begynner i barnehagen har allerede etablert en habitus, som kan være ulik habitusen til majoriteten. Endring i habitus krever både en sosial forankring og individuell aksept av et nytt sosialt miljø, samtidig som det må være aksept fra det nye miljøet (Kulset, 2015, s. 82).

En barnehageavdeling er en arena hvor sosiale kamper om innflytelse og kapital utspiller seg. Sett i lys av Bourdieu kan barnehageavdelingen dermed forstås som et felt. Kapital er det som blir ansett som verdifullt av barn og voksne på avdelingen (Kulset, 2015, s. 82). For å delta i feltet må en ha en form for kapital som anses som gyldig av dem som allerede er med. Utfra hva slags kapital man kan bidra med, blir man gitt ulike posisjoner i feltet (Wilken & Andreassen referert i Kulset, 2015, s. 82). Zachariasen (2015) løfter i sin studie om interetniske møter i barnehagen frem den kommunikative kapitalen. «Begrepet brukes om alle verbale og non-verbale uttrykk som synes å ha en kommunikativ verdi» (Zachariasen, 2015, s. 34). I et språkmiljø vil som regel majoritetsspråket fremstå som mest attraktivt og møte størst anerkjennelse. Språklig sett vil dermed ikke flerspråklige barn være likestilt i språkmiljøet (Zachariasen, 2015, s. 34-35).

I en barnehageavdeling finnes det noen grunnleggende regler som deltakerne må akseptere. Disse reglene er sider ved kulturen som blir tatt for gitt. Bourdieu bruker begrepet doxa om disse sidene ved kulturen. Doxiske erfaringer er den umiddelbare og ureflekterte holdningen. Doxa kan derfor bare læres gjennom praksis. For flerspråklige barn betyr dette at de må få delta i det sosiale samspillet slik at de kan tilegne seg gyldige doxiske erfaringer (Kulset, 2015, s. 83). På denne måten kan habitus endre seg slik at flerspråklige barn forstår det som skjer i omgivelsene. Dette vil føre til at barnet også forstår de uskrevne reglene som videre vil bidra til at barnet får en verdifull posisjon på avdelingen (Kulset, 2015, s. 84).

## 2.5 Musikk og fellesskap

«Et ritual kan beskrives som et formalisert rammeverk for samhandling som barna kjenner og eventuelt velger å være i overensstemmelse med» (Kulset, 2018, s. 144). I denne definisjonen ligger fokuset på at barns deltakelse i ritualet skal være valgfritt. Personalet kan ikke tvinge barn til å delta, de må heller holde ritualet gående og la barna delta når og om de vil (Kulset, 2018, s. 145). Musikksamling er i dag et vanlig formalisert rammeverk i norske barnehager og kan derfor forstås som et ritual. Musikksamlinger, hvor barn velger å delta, har et stort potensial for å fremme fellesskapsfølelsen i barnegruppen (Kulset, 2018, s. 145). Når vi synger sammen økes hjernens nivå av oxytocin. Oxytocin fremmer prososial atferd. Dette gjør

at barn som synger sammen vil stole mer på hverandre og i større grad ønske å hjelpe hverandre. Når de synger sammen blir de tettere og mer forpliktende knyttet til hverandre (Heinrich m.fl. referert i Kulset, 2018, s. 137). På denne måten fungerer oxytocin som et sosialt lim som bidrar til økt gruppefølelse (Kulset, 2019, s. 33).

Musikk er et språk på tvers av landegrenser. I musikken trenger ikke barn å kunne språket for å delta på lik linje med alle andre. Den samme melodien, de samme ordene og den samme rytmen skaper trygge rammer som gjør det enkelt å delta i musikken. Barn trenger ikke å forstå ord. Barna forstår gjennom kroppsspråket, melodien og rytmen (Kulset, 2019, s. 77). På denne måten kan musikksamlinger være et viktig fellesskap for flerspråklige barn med et annet morsmål enn norsk. Å delta i dette fellesskapet vil også ha betydning for utviklingen av norsk som andrespråk, da interaksjon med barn som snakker norsk blir beskrevet som den beste muligheten for å tilegne seg språket (Kulset, 2019, s. 74).

### 3.0 Metode

I metodekapittelet vil jeg begrunne de metodiske valgene som ligger til grunn for bachelorstudien. Følgende vil det være en beskrivelse og begrunnelse av innsamling- og analysestrategien som er brukt for å samle inn og behandle den empiriske dataen.

#### 3.1 Valg av kvalitativ metode

Det er brukt en kvalitativ metode som ramme for bachelorstudien, for å finne mulige svar på problemstillingen. Kvalitative metode har som hensikt å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Metoden gir forsker mulighet til å gå i dybden av fenomenene som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 17). Da formålet med oppgaven er å utvikle forståelse for personalets arbeid med et inkluderende språkmiljø på en småbarnsavdeling, var det hensiktsmessig å ha en kvalitativ tilnærming til oppgaven.

Et sentralt kjennetegn innen kvalitativ forskning er fortolkningslære, eller hermeneutikk. Mine erfaringer og forestillinger vil være ledende for fortolkningene gjort i bachelorstudien (Bergsland & Jæger, 2014, s. 68). For å skape avstand fra egne fortolkninger, har jeg bevisstgjort egne tanker om arbeid med et inkluderende språkmiljø, ved å skrive de ned. Videre har jeg vært åpen for informantenes arbeid med et inkluderende språkmiljø og valgt teori ut fra deres perspektiv. I tillegg til hermeneutikken, står også fenomenologien som et sentralt kjennetegn innen kvalitativ forskning. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 40). Gjennom bruk av kvalitativ metode vil problemstillingen lede til svar om personalets opplevelsesverden i arbeidet med et inkluderende språkmiljø, og vil av den grunn ha en fenomenologisk tilnærming.

#### 3.2 Adgang til felten og beskrivelse av forskningsdeltakere

For å avgrense det empiriske arbeidet og ha mulighet til å fordype meg i fenomenet, et inkluderende språkmiljø på en småbarnsavdeling, valgte jeg å gjennomføre en casestudie (Tjora, 2017, s. 40). I denne oppgaven vil casen være en avdeling i en større barnehage. Casen er basert på et strategisk utvalg. Jeg hadde kjennskap til den aktuelle barnehagen fra jobb. Her hørte jeg at det var et stort antall flerspråklige barn og et bevisst arbeid med det mangfoldige språkmiljøet. Fra årsplanen kunne jeg også se at det mangfoldige språkmiljøet var ett av barnehagens satsningsområde. Barnehagen hadde dermed egenskaper og kvalifikasjoner strategiske i forhold til problemstillingen og forskningens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). For å få adgang til feltet kontaktet jeg assisterende styrer på telefon. Hun satte

meg i kontakt med en avdeling hvor personalet og foreldre ville stille som informanter for oppgaven. I videre beskrivelse av forskningsdeltakere vil det bli brukt fiktive navn.

Datainnsamlingen ble gjennomført på en avdeling med elleve barn, hvor tre var flerspråklige. Adam er 3.1 år gammel og født i Norge. Mor og far er fra Midtøsten og hjemme møter han det arabiske språket. Foreldrene forstår norsk og kan snakke språket, men henvender seg ofte på engelsk i barnehagen. Aida og Amira er 2.11 år gamle. De er søsken og kommer fra Afrika. Morsmålet deres er swahili. Far snakker ikke norsk eller engelsk, men forstår enkeltord. På avdelingen arbeider det fire voksne, men da det gjennom uken var flere vikarer, var det hensiktsmessig å velge informanter som hadde mest kontinuitet gjennom uken. Pedagogisk leder og assistent på avdelingen ble med dette deltakerne i observasjon og fokusgruppeintervju. Pedagogisk leder og assistent var også de to ved avdelingen som var fast ansatt og hadde lengst erfaring fra arbeidet med flerspråklige barn. Et slikt utvalg har også vært hensiktsmessig for å begrense den empiriske dataen i bachelorstudien. I forkant av intervju og observasjon, ble det innhentet informert samtykke.

### 3.3 Innsamlingsstrategier

For å finne mulige svar på problemstillingen, ble fokusgruppeintervju og observasjon brukt som innsamlingsstrategier. Metodene blir ofte brukt sammen for å utvide perspektiv og gi bedre datamateriale (Dalland referert i Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). Jeg valgte å gjennomføre observasjon *før* fokusgruppeintervjuet. En slik tilnærming er hensiktsmessig da forsker kan oppleve et behov for å samtale om det som har blitt observert (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). På denne måten fikk jeg anledning til å samtale om og utvide funnene ytterligere. Jeg erfarte også at nye tema og spørsmål dukket opp i intervjuet, på bakgrunn av observasjonene gjort i forkant.

#### 3.3.1 Observasjon som innsamlingsstrategi

Observasjon er en egnet metode for å gi informasjon om praksis i dagliglivet og samhandlinger mellom mennesker (Thagaard, 2013, s. 58). Det er brukt en kvalitativ orientert observasjonsmetode. En kvalitativ orientert observasjon har en åpen tilnærming og lav grad av strukturering på forhånd. Loggbok, hvor jeg observerte fritt, ble brukt som observasjonsmetode. En slik tilnærming var hensiktsmessig da problemstillingen vektlegger et bredt språklig samspill mellom individene og omgivelsene (Bergsland & Jæger, 2014, s. 74).



### 3.3.2 Beskrivelse av gjennomføring

Observasjonene ble gjennomført over en hel uke. Jeg var tilstede på avdelingen hver dag i to timer. I løpet av uken observerte jeg alle faste holdepunkter på avdelingen. Jeg observerte levering, frilek inne på avdelingen, planlagt gruppetid, utelek, samling, påkledning, måltid, og henting. Hensikten var å danne et helhetlig bilde av avdelingens arbeid med et inkluderende språkmiljø.

Ved oppstart hadde jeg mål om å påvirke observasjonene så lite som mulig ved å innta rollen som fullstendig observatør (Thagaard, 2013, s. 75). For barn, foreldre og personalet var det ikke naturlig at jeg var tilstede på avdelingen. Det ble derfor utfordrende å ta rollen som fullstendig observatør. Følgelig ble det naturlig å innta rollen som deltakende observatør. Dette innebar at jeg oppholdt meg i feltet og deltok i aktiviteter sammen med deltakerne (Thagaard, 2013, s. 75). Fordi mitt nærvær noen ganger fikk betydning for dem jeg observerte, var det også naturlig å skifte mellom de ulike feltrollene ved behov (Hammersley & Atkinson referert i Thagaard, 2013, s. 76). Å observere over et lengre tidsrom anses som en fordel. I løpet av uken ble barna fortrolige med meg og min rolle som observatør på avdelingen (Tjora, 2017, s. 70). Ved slutten av uken erfarte jeg at det i større grad lot seg gjøre å innta rollen som fullstendig observatør. Samtidig som jeg observerte skrev jeg notater ned i en bok. På venstre side skrev jeg konteksten, mens jeg på høyre side gjorde rede for situasjonen så beskrivende som mulig. Samme dag ble notatene renskrevet på datamaskin. I slutten av uken ble alle observasjonene satt i et felles system.

### 3.3.3 Fokusgruppeintervju som innsamlingsstrategi

Intervju som metode gir informasjon om informantenes opplevelse og forståelse av seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013, s. 58). Fokusgruppeintervju som metode ble valgt på bakgrunn av problemstillingen. Problemstillingen har til hensikt å se på en sosial gruppe sine fortolkninger, samhandlinger og normer i arbeid med et inkluderende språkmiljø på småbarnsavdeling (Halkier, 2010, s. 13). I denne sammenheng er den sosiale gruppen som ble studert, en avdeling. Fokusgruppeintervju var en egnet metode fordi jeg ønsket å undersøke hvordan en avdeling arbeider med det inkluderende språkmiljøet.

### 3.3.4 Beskrivelse av gjennomføring

I forbindelse med fokusgruppeintervjuet hadde jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide. Temaene for intervjuet var fastlagt, men rekkefølgen ble til underveis med utgangspunkt i informantenes fremstillinger (Thagaard, 2013, s. 98). Intervjuguiden besto av

åpne hovedspørsmål, med noen oppfølgingsspørsmål. Informantene fikk intervjuguide på forhånd, men uten oppfølgingsspørsmål. På denne måten fikk informantene anledning til å reflektere rundt spørsmålene, uten at de ble ledet en bestemt retning. Under intervjuet evnet jeg å lytte til informantenes svar. Som et resultat av dette klarte jeg å stille flere oppfølgingsspørsmål underveis og på denne måten generere mer detaljert data om avdelingens arbeid med et inkluderende språkmiljø.

Opplevelsen av trygghet og at en ikke blir forstyrret kan ha stor betydning for intervjusituasjonen (Tjora, 2017, s. 122). For å skape en god intervjusituasjon ble fokusgruppeintervjuet avholdt under avdelingsmøte på ett av barnehagens grupperom hvor vi satt uforstyrret til. Jeg satt ovenfor informantene, ansikt til ansikt, under intervjuet. Fokusgruppeintervjuet varte i 50 minutter og ble tatt opp med båndopptaker fra skolens bibliotek. I etterkant ble intervjuet transkribert direkte fra båndopptaker. Jeg valgte å transkribere intervjuet mest mulig ordrett på bokmål. Dette betyr at det muntlige språket, gjentakelser av ord og tenkepauser ble en del av transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Samme dag som intervjuet ble transkribert, ble lydopptaket slettet fra båndopptakeren.

### 3.4 Analysearbeid

Ved inngang til analysearbeidet ble transkripsjon av intervjuet og renskrevet notater fra observasjonene printet ut. Det ble brukt markeringstusjer i ulike farger for å lage et system i den empiriske dataen. For hver farge ble det etablert et hovedtema med funn i stikkordsform og eventuelle utsagn fra informantene i fokusgruppeintervjuet. En slik tilnærming til analysearbeidet kan forstås som en temasentrert analyse. I en temasentrert analyse struktureres empirien i større temaer som inngår i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 181). Problemstillingen og den teoretiske tilnærmingen til oppgaven satt rammene for hvilke temaer som ble dannet i analysen. Det ble brukt samme kodingssystem for den empiriske dataen samlet inn i observasjon og fokusgruppeintervju. På denne måten klarte jeg enklere å se sammenhengen, og bruke metodene utfyllende om hverandre i drøftingen.

### 3.5 Metodekritikk

«En viktig del av forskningsprosessen består i å vurdere kritisk kvaliteten på den forskningen man har utført» (Repstad, 2007, s. 134). For å vurdere kvaliteten på forskningen gjort i denne bachelorstudien vil det bli sett til begrepene reliabilitet og validitet. Begrepene kan ha ulik

betydning i forskjellige forskningsmetoder. I det følgende fremstilles derfor begrepene slik de forstås innen kvalitativ metode. Det vil også bli sett på bachelorstudiets overførbarhet.

### 3.5.1 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning handler reliabilitet om at leseren blir overbevist til å oppfatte at forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Tillit til forskningen vokser blant annet frem dersom forsker tydelig klarer å skille mellom empiriske funn og egne vurderinger av funnene (Thagaard, 2013, s. 193-194). Jeg har valgt å skille presentasjon av funn og drøfting fra hverandre gjennom overskrifter i denne bachelorstudien. På denne måten ble det skapt avstand for leseren, mellom funnene og eventuelle fortolkninger gjort i drøftingen. Reliabilitet innen kvalitative forskning handler også om avklaring av relasjoner og dens betydning for forskningen (Thagaard, 2013, s. 194). Jeg hadde ikke kjennskap til barn, foreldre eller personal i forkant av datainnsamlingsperioden. Av denne grunn hadde jeg ingen erfaringer eller meninger om deltakerne. Ved en slik tilnærming klarte jeg å skape avstand fra egne fortolkninger om deltakerne, som kunne ha vært ledende i arbeidet med funnene. Samtidig kan jeg ikke se bort i fra, at jeg i løpet av en uke med observasjoner, utviklet et bekjentskap til forskningsdeltakerne som kan ha påvirket min fortolkning i intervjusituasjonen.

### 3.5.2 Validitet

Validitet innen kvalitativ forskning handler om hvilken grad man undersøker det man var tenkt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med denne forståelse av validitet til grunn, har arbeidet med validitet vært gjennomgående for hele bachelorprosessen. I prosessen har jeg kontinuerlig stilt meg kritisk til hvor vidt observasjonene, intervjuguiden, funnene og teorien som er brukt i oppgaven, er gyldig i samsvar med det som var tenkt å undersøke. Gjennom å være bevisst arbeidet med oppgavens validitet legger jeg til rette for at problemstillingen samsvarer med teori og funn for oppgaven. Det som var tenkt å undersøke blir av denne grunn faktisk undersøkt.

### 3.5.3 Overførbarhet

Bachelorstudiet er en casestudie fra *en* avdeling sitt arbeid med et inkluderende språkmiljø. Overførbarhet handler om at funnene kan bidra til å gi rike beskrivelser av fenomenet som undersøkes, selv om tolkningene kun er basert på en enkelt undersøkelse (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80-81). Oppgaven er av liten grad, noe som gjør at funnene fra observasjonene kan være avvikende eller tilfeldige fra barnehagens arbeid med et inkluderende språkmiljø.

Likevel kan bachelorstudiet bidra med perspektiver som kan øke bevisstheten og skape nye forståelser til den som leser oppgaven.

### 3.6 Forskningsetikk

Gjennom bruk av observasjon og fokusgruppeintervju som innsamlingsstrategi, fikk jeg tilgang til personopplysninger. I forkant av innsamlingen av den empiriske data gjorde jeg meg derfor kjent med etiske retningslinjer for studier som innebærer behandling av personopplysninger. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2020) skriver at det ved kvalitativ forskning vil være viktig å overholde de tre etiske prinsippene om informert samtykke, konfidensialitet og forskningsdeltakerenes integritet.

NESH (2020) skriver at informert samtykke skal være frivillig. Et viktig prinsipp er at deltakerne skal være viten om hva forskningen innebærer. Med utgangspunkt i DMMH sin mal for informert samtykke, utarbeidet jeg et samtykkeskjema for deltakerne i prosjektet. Samtykkeskjemaet ble tilpasset begge innsamlingsstrategiene. I samtykkeskjema ble informantene gjort bevisst formålet med prosjektet, hva det innebærer å delta, rettigheter og behandling av personvernopplysninger. Pedagogisk leder på avdeling var behjelpelig med å formidle samtykkeskjema til ansatte og foresatte. Foresatte har gitt samtykke på vegne av barna i forbindelse med observasjon. For å sikre at foresatte var viten om prosjektet de samtykket til, ble det brukt tolk i formidlingen.

Konfidensialitet handler om at informasjonen begrenses til dem som er autorisert til å ha tilgang til den (NESH, 2020). I arbeid med prosjektet er det kun meg selv og veilederne mine som har tilgang til data samlet inn i feltet. Den empiriske dataen ble oppbevart på låst datamaskin frem til prosjektets slutt. Etter prosjektets slutt ble den empiriske dataen slettet. Videre innebærer også det etiske ansvaret ved kvalitativ forskning å ta vare på forskningsdeltakerenes integritet. En del av arbeidet med å ivareta deltakernes integritet, handler om å ivareta deres anonymitet. Under innsamling ble personopplysninger og navn holdt adskilt og kodet. Videre er det brukt fiktive navn i oppgaven og sammensetningen av personopplysninger brukt i oppgaven er stadig blitt vurdert og drøftet med veileder for å sikre deltakernes integritet. Jeg har også ivaretatt deltakernes integritet ved å fremstille dem på en positiv måte i bachelorstudiet. På denne måten minsker jeg sannsynligheten for at bachelorstudien skal gi deltakerne negative konsekvenser.

## 4.0 Empiriske funn og drøfting

I dette kapittelet presenteres det funn fra observasjon og fokusgruppeintervju. Informantene vil bli omtalt som *pedagogisk leder* og *assistent*. Under hvert kapittel drøftes funnene i lys av relevant teori. Problemstillingen som skal belyses er: *Hvordan legger personalet i*

*barnehagen til rette for et inkluderende språkmiljø for de yngste flerspråklige barna?*

Funnene vil bli drøftet i spenningsfeltet som handler om at personalet både må arbeide med barns flerspråklighet, samtidig som de må støtte barns andrespråkutviklingen. Fra analysen av min empiriske data er funnene kategorisert i fire deler: *Tegn til tale som kommunikativ kapital i feltet, morsmål i et inkluderende språkmiljø, personalet sin rolle i arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø og musikk i et inkluderende perspektiv.*

### 4.1 Tegn til tale som kommunikativ kapital i feltet

Da jeg i fokusgruppeintervjuet spurte pedagogisk leder, hva hun tenker, er et godt språkmiljø for flerspråklige barn svarte hun bruk av tegn til tale.

Pedagogisk leder sier:

Vi bruker tegn til tale for å hjelpe de barna som ikke har språk enda eller som ikke har nok norskspråk til å kommunisere med voksne og hverandre. Vi har et stort fokus på det og bruker det samtidig med ord.

Videre sier hun:

Tegn til tale blir deres måte å kommuniserer med oss på og med hverandre siden de ikke har så mye språk selv. Da blir de jo endel av gruppen og barnehagen når de klarer det å kommunisere.

Assistenten sier at hun i større grad erfarer å få respons fra barn når de bruker tegn til tale. Pedagogisk leder forteller videre at dette kan være et resultat av at barna forstår bedre hva som blir kommunisert. Hvordan tegn til tale kan være en støtte i kommunikasjonen for flerspråklige barn observerte jeg under et måltid på avdelingen.

Aida er ferdig med å spise. Pedagogisk leder finner en klut og sier at Aida skal vaske hendene sine. Aida blir sittende å se ut i luften. Pedagogisk leder gjentar at Aida skal vaske hendene sine og bruker tegnet for å vaske hender. Aida smiler og vasker hendene sine.

Det er de voksne som i størst grad tar i bruk tegn til tale i kommunikasjonen. Men også barna på avdelingen bruker det. Fra observasjon fikk jeg erfare hvordan et flerspråklige barn brukte tegn til tale som støtte for å bli forstått i samspill med et annet barn.

Amira har laget flere kaker av duplo på et duplobrett. Et annet barn kommer bort og vil være med. Amira vil at barnet skal velge en av kakene og sier den-den-den mens hun peker på duploklossene. Barnet velger en kake. Amira vil at barnet skal spise kaken og prøver å uttrykke seg verbalt. Barnet oppfatter ikke Amira sitt ønske. Amira fortsetter å uttrykke seg verbalt til barnet, som er i ferd med å gjøre seg ferdig med leken. Amira gjør tegnet for å spise. Barnet forstår og spiser kaken. Begge barna ler.

### **Drøfting**

Pedagogisk leder forstår tegn til tale som en støtte både for flerspråklige barn og for de yngste barna som ikke har språk. Avdelingen bruker derfor tegn til tale i kommunikasjon med alle barna på avdelingen. På denne måten blir tegn til tale et felles språk i barnegruppen. «Språk er det viktigste redskapet vi har for å komme i kontakt med andre mennesker (...)» (Gjems, 2017, s. 11). Pedagogisk leder anerkjenner også kommunikasjon som en vei til fellesskapet. Når tegn til tale blir brukt for alle barna på avdelingen, etablerer barna en felles forståelse for tegnene. Slik kan tegnene være veien til det fellesskapet som pedagogisk leder beskriver i fokusgruppeintervjuet. Dette kommer til syne i observasjonen hvor Amira bruker tegnet for å spise, i samspill med et annet barn. Det kan se ut til at Amira, som tidligere ikke har blitt forstått gjennom verbalspråket sitt, blir forstått på bakgrunn av tegnet. Dersom personalet kun hadde brukt tegn til tale for flerspråklige barn, ville ikke Amira hatt samme mulighet for å bli forstått i samspillet.

I et teoretisk perspektiv er tegnene Amira bruker i samspillet med det andre barnet en kapital i feltet. Tegnene er et non-verbalt uttrykk og dermed en del av det Zachariasen (2015) forstår som kommunikativ kapital. Et inkluderende språkmiljø handler om at alle har mulighet til å delta (Sandvik, 2014), og da kan det være avgjørende at tegnene er etablert som et felles språk på avdelingen. Dersom tegn til tale hadde vært et ensomt prosjekt mellom flerspråklige barn og personalet, ville ikke tegnene vært gyldig kapital i feltet. Barn vil utfra hvilken kapital de viser bli gitt ulike posisjoner (Wilken & Andreassen referert i Kulset, 2015). Samtidig som Amira viser sin kommunikative kapital tilegner hun seg derfor viktige posisjoner i språkmiljøet som senere vil gi henne muligheter til å delta i språklig samspill med andre. Tegn til tale gir dermed Amira en inngangsbillett til språkmiljøet. På denne måten kan tegn til

tale være en sentral faktor i arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø på avdelingen i et flerspråklig perspektiv.

Informantene erfarer at flerspråklige barn i større grad gir respons og forstår innholdet i kommunikasjonen når de bruker tegn til tale. Braaland (1993) beskriver tegnene som virkelighetsnære. Når pedagogisk leder sier at Aida skal vaske hendene sine opplever jeg at hun ikke forstår. Pedagogisk leder gjentar det en gang til med tegn til tale. Tegnet for å vaske hendene er et imitasjonstegn (Braaland, 1993). Pedagogisk leder gir dermed Aida en kontekstuell støtte til språket når hun bruker tegnet. De yngste barna er avhengig av et språk som baserer seg på den konkrete situasjonen de er i (Høigård, 2013). Med tegn til tale kan barna se ordene (Torbjørnsen, 2020). I situasjoner hvor ord ikke er konkrete gjenstander, vil personalet gjennom tegn som er virkelighetsnære, fremdeles ha muligheten for å gi kontekstuell støtte. Dette gir flerspråklige barn viktig språklig støtte som skaper flere muligheter for å forstå og dermed også muligheter til å delta i språklige interaksjoner.

#### 4.2 Morsmål i et inkluderende språkmiljø

Da jeg i fokusgruppeintervjuet spurte hvilke tanker personalet hadde om barns morsmål, fortalte pedagogisk leder at hun forstår morsmål som betydningsfullt både for barns identitet og språkutvikling. Hun sier:

I forhold til språkutvikling er det viktig å ha fokus både på norsk, dette å lære norsk som et andrespråk, men like mye å ha fokus på morsmål. Dersom morsmålet ikke er på plass blir det vanskeligere å lære norsk. Morsmål er også en viktig del av barns identitet. Gjennom morsmålet viser barnet en del av seg selv.

I de observasjonene jeg har gjort, kommer morsmålet til barna lite til syne i språkmiljøet på avdelingen. Dette kan indikere at morsmål er lite synlig i språkmiljøet på avdelingen.

Morsmål kommer til syne en gang i frilek og i bringe- og hente situasjoner.

Amira er i familiekroken og prater for seg selv. Assistenten er tilstede, men forstår ikke hva Amira sier. Assistenten spør om Amira snakker morsmålet sitt. Amira smiler og fortsetter å snakke.

I bringe- og hentesituasjoner observerte jeg at foreldrene brukte morsmål i kommunikasjon med barna. Pedagogisk leder forteller at hun tydelig formidler til foreldrene at barna skal få lære å snakke sitt morsmål hjemme. Videre sier hun:

Jeg blir veldig glad hver gang de kommer i levering og henting og jeg hører at de snakker morsmål sammen med barna. Det er klart at vi ikke forstår hva de sier i den situasjonen, men vi kan heller vente og spør hva det var de snakket om.

Når jeg spør informantene om hva de tenker er viktig i møte med foreldrene til de flerspråklige barna svarer pedagogisk leder at det er viktig å inkludere dem og lære fra dem. Hun forteller at de benytter seg av tolk i kommunikasjon ved behov.

Informantene forteller at de synes det er utfordrende å arbeide med barns morsmål på avdelingen. Pedagogisk leder sier at de prøver å lære seg ord og sanger på barns morsmål når barna begynner i barnehagen. Etterhvert som barna begynner å forstå og snakke norsk selv, får morsmålet mindre plass i språkmiljøet. Pedagogisk leder sier at de blir opptatt av at barna skal lære seg norsk, men glemmer at morsmålet er viktig i denne prosessen. Begge informantene forteller at de skulle ønske de kunne flere ord på barns morsmål og at dette var en naturlig del av språkmiljøet på avdelingen.

### **Drøfting**

Pedagogisk leder vektlegger morsmål som betydningsfullt for flerspråklige barns språkutvikling. Dette er i tråd med dual-isfjell-modell som viser at et godt utviklet morsmål vil gi gode forutsetninger for å lære et nytt språk (Husby, 2018). De yngste barna er avhengige av et kontekstualisert språk (Hoel, 2009). Det kreves ikke mye av personalet å lære ord som å *spise* og *sove* på barns morsmål. På denne måten vil personalet ha mulighet til å bruke kodeveksling i situasjoner som er meningsfulle for barnet. Dette vil ivareta flerspråklige barns morsmål samtidig som det aktivt vil fremme andrespråkutviklingen. I intervjuet sier pedagogisk leder at hun opplever det som utfordrende å arbeide med barns morsmål. Slik jeg ser det kan plakater med ord og uttale som henger på veggen i barnehagen gjøre det enklere for personalet å arbeide med barns morsmål i barnehagen. Det fysiske miljøet er en del av språkmiljø og sier noe om hvilke prioriteringer personalet gjør i arbeidet med språkmiljøet (Sand, 2020). En plakat med ulike fraser på barns morsmål vil gi personalet handlingsmuligheter for kodeveksling i språklig interaksjoner med flerspråklige barn. Kodeveksling synliggjør et språklig mangfold som bidrar til at morsmål får verdi i språkmiljøet. På denne måten kan flerspråklige barn utvikle en trygghet og glede over egen språklig kompetanse. Et inkluderende språkmiljø handler om å legge til rette for at alle kan delta i språklig samspill (Sandvik, 2014). Barn som er trygge på egen språkkompetanse vil i større grad ta den i bruk i språklig interaksjon med andre. På denne måten kan et språkmiljø



som er preget av kodeveksling være et inkluderende språkmiljø som skaper muligheter for deltakelse.

I språkmiljøet vil ofte en språkform fremstå som mer attraktiv og møte større anerkjennelse. Dette språket vil ofte være majoritetsspråket (Zachrisen, 2015). For å bruke Bourdieu sine begreper vil barn som behersker norsk ha kommunikativ kapital i feltet som gir inngang til viktige posisjoner (Kulset, 2015). Barn har viktige posisjoner i feltet når andre opplever dem som potensielle deltakere i samspills relasjoner. For å skape et inkluderende språkmiljø vil det derfor være viktig at personalet aktivt arbeider for å støtte flerspråklige barn sin andrespråkutvikling. Arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø foregår derfor i spenningsfeltet mellom å støtte barns andrespråkutvikling og ivareta barns morsmål. Kommunikativ kapital vil gi tilgang til viktige posisjoner i feltet som gir flerspråklige barn større muligheter for å delta i fellesskapet. I fokusgruppeintervjuet formidler pedagogisk leder, at de etterhvert som barna snakker og forstår norsk, glemmer å bruke barns morsmål. Dette kan tolkes som at det er en forskyvning fra en heterologissisk språkideologi til en monologissisk språkideologi i avdelingens språkmiljø (Alstad, 2016). Med bakgrunn i Cummins sin dual-isfjell-modell vil det ikke være nødvendig med et slikt skifte i arbeidet med å støtte flerspråklige barns andrespråkutvikling (Husby, 2018). I et inkluderende språkmiljø finnes det derfor personal med en ressursorientert tilnærming til språklig mangfold som aktivt arbeider i spenningsfeltet for å ivareta barns morsmål samtidig som de er bevisst at dette støtter barns andrespråkutvikling.

I et inkluderende språkmiljø er språklig mangfold synlig i språkmiljøet. En måte å synliggjøre et språklige mangfold er gjennom kodeveksling. Når personalet kodeveksler blir språklig variasjon synliggjort for barn med norsk som morsmål. På denne måten vil barna få et utvidet perspektiv på mangfold (Høigård, 2013). En annen tilnærming til å synliggjøre et språklig mangfold ser jeg i det observerte samspillet hvor assistenten spør om Amira snakker morsmålet sitt. I samspillet viser assistenten at hun anerkjenner og har interesse for at Amira har en språklig kompetanse på morsmålet sitt. Assistenten synliggjør Amira sin flerspråklige bakgrunn i en passende og naturlig kontekst. Ulikheter som synliggjøres på en naturlig måte i barnehagen, vil fremme likeverd (Gjervan, 2006). Assistenten sin nysgjerrighet, synliggjør Amira sitt morsmål i språkmiljøet. Barn som har norsk som morsmål får erfaringer med at det finnes ulike språk. Språk som for andre kan oppleves som ukjent vil for dem være naturlig. Med dette vil barna få et utvidet perspektiv på mangfold (Høigård, 2013). På denne måten vil

en synliggjøring av språklig mangfold fremme likeverd og dermed være en ressurs for hele barnegruppen.

Slik Cummins sin dual-isfjell-modell viser vil et godt utviklet førstespråk støtte andrespråkutvikling (Husby, 2018). I et inkluderende språkmiljø hvor morsmål møter norsk som andrespråk vil det derfor være viktig at personalet også støtter familier i å bevare sin flerspråklighet (Glaser, 2018). Pedagogisk leder forteller at hun i bringe- og hentesituasjoner legger til rette for at foreldre og barn får tid til å kommunisere på barnets morsmål. Hun skaper rom for at barn og foreldre får fortelle på sitt morsmål. Med dette formidler hun morsmålstøttende holdninger og handlinger, som vil støtte flerspråklige familier i å bevare sin flerspråklighet. Pedagogisk leder formidler også morsmålstøttende holdninger når hun forteller foreldrene at barn skal lære morsmål hjemme.

I intervjuet forteller pedagogisk leder at de er opptatt av å inkludere foreldrene i barnehagen og at de benytter tolk i kommunikasjonen. Tolk legger til rette for at foreldrene får mulighet til en reel innflytelse. Dermed blir foreldrene møtt som kompetente samarbeidspartnere. Personalet har med dette en ressursorientert tilnærming til foreldresamarbeidet (Sand, 2020). En slik tilnærming formidler også at personalet anerkjenner morsmålet som viktig for flerspråklige familier. Slik vil bruk av tolk støtte flerspråklige familier til å bevare sin flerspråklighet. Funnene viser med dette ulike måter å formidle morsmålstøttende holdninger til flerspråklige familier. I et inkluderende språkmiljø er det kunnskap og positive holdninger til barns flerspråklighet (Sandvik, 2014). Arbeidet med å formidle morsmålstøttende holdninger vil derfor være en viktig del av språkmiljøet. En videre utvikling av å skape et inkluderende språkmiljø, som formidler morsmålstøttende holdninger, kan være arbeid med det fysiske språkmiljøet. Synlige plakater med ord og språk som er representert i barnegruppen, kan gjøre foreldrene trygge på at barnehagen verdsetter barns morsmål (Glaser, 2018). I prosessen med å lage slike plakater vil det være viktig å involvere foreldrene. På denne måten vil foreldrene bli brukt som ressurser samtidig som de blir sett på som kompetente (Sand, 2020).

#### **4.3 Personalet sin rolle i arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø**

Da jeg i fokusgruppeintervjuet spurte informantene om hvordan de arbeider for å skape et språkmiljø med hensyn til de flerspråklige barna, svarte pedagogisk leder at de er opptatt av å være tilstede:

Noen av barna har lite norskspråk og kommuniserer ved peking eller å ta oss i hånden for å vise noe. Da er det klart at du må være tilstede for å få det meg deg.

Pedagogisk leder forteller også at når de er tilstede får de mulighet til å gjenta det barna sier:

Vi gjentar ikke på en slik måte at vi sier dette er feil. Vi gjentar ordet på riktig måte slik at barnet ikke blir skremt og ikke tør å snakke.

I en observasjon fikk jeg erfare hvordan pedagogisk leder gjentar i språklig samspill med Aida. Observasjonen er gjort i en smågruppe som avdelingen har en gang i uken. Denne dagen var det planlagt at Aida sammen med to andre barn skulle spille et spill.

Pedagogen holder opp en blå ballong som er en spillebrikke og spør Aida om hun vet hvilken farge det er. Aida svarer gul. Ballongen er blå svarer pedagogisk leder og smiler. Aida gjentar blå for seg selv.

For å skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn forteller pedagogisk leder at de bruker språket hele tiden og i alle situasjoner. Hun forteller at de setter ord på det de ser, gjør og det barna gjør. Dette fikk jeg erfare i flere observasjoner. Her velger jeg å trekke frem en observasjon gjort i påkledning hvor pedagogisk leder hjelper Amira.

Vi skal ta på jakken, inn med armen sier pedagogisk leder. Vi må lukke jakken igjen. Så skal vi ta på votter, får du tommelen på plass? Så må vi ha en lue på hodet, kan du finne luen din? Amira går og finner luen sin.

## **Drøfting**

Språklæring foregår i språklig samspill med andre. Hvordan personalet involverer seg vil dermed ha betydning for barns språkutvikling (Høigård, 2013). Pedagogisk leder viser at hun er bevisst dette, når hun legger vekt på at tilstedeværende voksne er viktig i arbeidet med å skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn. Ved å være tilstede sier pedagogisk leder at de får mulighet til å gjenta det barna sier. Å utvide barnets ytringer handler først og fremst om en skjult retning der den voksne gjentar det som blir sagt feil i rett form (Cejka, 2016). Når pedagogisk leder formidler at hun vektlegger å utvide i språklig samspill med flerspråklige barn ligger fokuset derfor på å støtte barns andrespråkutvikling. Slik det er blitt drøftet tidligere er dette viktig da et inkluderende språkmiljø er i spenningsfeltet mellom å ivareta barns morsmål og støtte deres andrespråkutvikling.

I observasjonen fra smågruppen fikk jeg erfare hvordan pedagogisk leder utvidet i språklig samspill med Aida. Pedagogisk leder tar imot innholdet og Aida opplever derfor ikke utvidingen som en korrigerende. Aida vil heller oppleve en tilfredshet ved å få sine svar bekreftet. Når Aida så gjentar det pedagogisk leder sier, er hun i et aktivt språklig samspill hvor språklæring foregår (Høigård, 2013). Dersom pedagogisk leder hadde korrigert Aida i stede for å ta imot innholdet ville gjerne ikke Aida gjentatt etter pedagogisk leder. I intervjuet forteller pedagogisk leder at hun er opptatt av å møte flerspråklige barn på en måte som gjør at de ikke blir redd for å snakke. Personal som utvider barns språk, viser en språklig sensitivitet som gir handlingsmuligheter for flerspråklige barn til å aktivt bruke språket sitt. Et inkluderende språkmiljø handler om å legge til rette for at alle har mulighet til å delta i det språklige fellesskapet (Sandvik, 2014). I arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø vil det derfor være viktig at personalet er sensitive språkmodeller for flerspråklige barn.

Pedagogisk leder forteller at de ved å være tilstede klarer å fange opp flerspråklige barns kroppslige uttrykk. De yngste barna formidler sine interesser til omgivelsen gjennom peking og blikk. For å støtte barns språkutvikling er det viktig at personalet setter ord på det som fanger barnas interesse (Høigård, 2013). Den tilstedeværelsen som pedagogisk leder signaliserer kan tolkes som at hun tar de flerspråklige barna sine kroppslige uttrykk på alvor og anerkjenner dem som viktig for barnas språkutvikling. Personal som er tilgjengelig kan fange opp barnas interesse og på denne måten skape muligheter for at barna kan ta initiativ til språklig samspill. Et godt språkmiljø er et miljø hvor hvert enkelt barn blir sett, hørt, møtt og forstått (Høigård, 2013). For å oppnå dette må det i et flerspråklig perspektiv være rom for det kroppslige. Tilstedeværende voksne som er oppmerksomme på barns kroppslige uttrykk blir på denne måten avgjørende i arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø.

Pedagogisk leder forteller også, at de i arbeidet med å skape et godt språkmiljø for flerspråklige barn, bruker språket hele tiden og setter ord på det de ser, gjør og det barna gjør. Dette er det situasjonsavhengige språket. De yngste barna er avhengige av et språk som baserer seg på den konkrete situasjonen de er i (Hoel, 2009). I observasjonen av påkledning gir pedagogisk leder en kontekstuell støtte til språket i bruk. Dette gjør at Amira har bedre forutsetninger for å forstå innholdet i den språklige interaksjonen. I observasjonen viser hun seg dermed som en kompetent språklig aktør i fellesskapet. Sett i lys av Bourdieu kan slike erfaringer gi kommunikativ kapital og dermed tilgang til feltet (Kulset, 2015). Kompetanse om tidlig språkutvikling som pedagogisk leder både beskriver og viser, vil dermed være viktig for å skape et inkluderende språkmiljø hvor alle får mulighet til å delta.

#### 4.5. Musikk i et inkluderende perspektiv

I tiden jeg var og observerte ble det gjennomført samlingsstund med sang hver dag. Pedagogisk leder kan fortelle at de velger sanger til samling som de bruker over lengre tid. Når de velger nye sanger er de opptatt av å velge sanger med bevegelse:

Sanger med bevegelse gjør det mer tydelig, særlig for de flerspråklige barna, hva som er innholdet i sangen.

Slik pedagogisk leder forteller viser også funnene mine at bevegelser kan være viktig for flerspråklige barn i en musikkksamling:

Det er tid for samling i garderoben på avdelingen. Samlingen begynner med god morgen alle sammen, deretter fortsetter den med sanger som noen av barna velger. Samtidig som samlingen foregår er noen av barna på badet og får ny bleie. Da Adam kom ut fra badet ligger de andre barna på gulvet med ansiktet vendt ned mot gulvet og synger bjørnen sover. Adam legger seg ned på gulvet og blir med på sangen.

Observasjonene mine viser at personalet bruker musikk i formelle situasjoner. På avdelingen er det lite spontan sang. I tillegg til å bruke musikk daglig i samlinger, bruker også avdelingen sang i forkant av måltid:

Før måltid synger avdelingen ormen den lange. Adam synger sangen med ord og bevegelser. Aida og Amira er med på bevegelsene.

Avdelingen bruker også sang som et symbol på at det er ryddetid:

Sangen som kjennetegner at det er ryddetid blir brukt alle dager utenom en. De dagene sangen kommer på, er Aida og Amira raskt i gang med å rydde. Den dagen sangen ikke blir brukt forteller personalet ut i rommet at det er ryddetid. Denne dagen fortsetter Aida å lese bok og Amira og kjøre lekebilen langs gulvet.

#### **Drøfting**

Kulset (2018) sier at et ritual er et formalisert rammeverk for samhandling som barna kjenner og eventuelt velger å være i overensstemmelse med. Musikkksamlinger er et formalisert rammeverk og kan dermed forstås som et ritual (Kulset, 2018). Når Adam kommer fra badet og inn i samling kan han velge å være med, eller og ikke være med. Adam legger seg ned på gulvet. Han velger dermed å være i overensstemmelse med ritualet. Musikkksamlinger hvor

barn velger å delta har stort potensial for å fremme fellesskapsfølelsen i barnegruppen (Kulset, 2018). I et formalisert rammeverk som musikkksamling er det ikke tradisjon i norske barnehager for at barn kan velge å delta eller ikke. Kulturen er at alle skal delta. I møte med sanger som har bevegelse vil derimot de yngste barna ha et reelt valg om å bli med eller ikke. Adam som kom fra badet kunne velge å ikke legge seg ned sammen med de andre barna, og på denne måten ikke være i overensstemmelse med ritualet. Når Adam derimot velger å legge seg ned og bli med på bjørnen sover blir han en del av et fellesskap som har tatt det samme valget som han. På denne måten fremmer musikkksamlingen en fellesskapsfølelse blant barna. Barna som deltar i ritualet vil også føle en økt gruppefølelse fordi hjernens nivå av oxytocin øker (Kulset, 2018).

Kulset (2019) beskriver musikk som et språk på tvers av landegrenser. For flerspråklige barn betyr dette at de ikke trenger å gjøre seg forstått eller forstå det språklige innholdet i musikken. Musikkksamling er dermed en arena hvor alle kan delta uavhengig av språkkunnskaper. Når Adam velger å legge seg ned i musikkksamlingen viser han at han har gyldige doxiske erfaringer i situasjonen. Doxiske erfaringer er grunnleggende regler som deltakeren må akseptere for å bli med (Kulset, 2015). Pedagogisk leder forteller at de velger sanger til samling som brukes over en lengre periode. Implisitt etablerer de dermed et felles sangrepertoar i barnegruppen. Et felles sangrepertoar som brukes over lenger tid vil kunne være verdifullt for flerspråklige barn. Flerspråklige barn får på denne måten mulighet til å observere majoriteten sine uskrevne regler. Etterhvert vil barna tilegne seg nok doxiske erfaringer til å selv kunne forstå og akseptere de uskrevne reglene som ligger i majoritetskulturen. På denne måten tilegner de seg umiddelbare og ureflekterte handlingsmuligheter slik Adam viser når han kommer ut fra badet og inn i samling. Musikkksamlinger som tar utgangspunkt i et felles sangreperotar kan på denne måten gi flerspråklige barn verdifulle doxiske erfaringer, som gjør at habitus endrer seg og at barnet får posisjoner i feltet (Kulset, 2015).

På samme måte som Adam viser doxiske erfaringer har også Amira og Aida doxiske erfaringer for ryddetid på avdelingen. Amira og Aida viser en umiddelbar reaksjon når sangen som symboliserer ryddetid kommer på (Kulset, 2015). De vet hva de skal gjøre. Sangen skaper trygge rammer for Amira og Aida i situasjonen hvor de forstår innholdet gjennom den faste rytmen og melodien som sangen gir (Kulset, 2019). Den dagen personalet fortalte alle barna på avdelingen at det var ryddetid deltok ikke Amira og Aida i aktiviteten. Dette kan tolkes som at Amira og Aida ikke har erfart en slik tilnærming og dermed ikke har doxiske

erfaringer til situasjonen. Funnet viser hvilken rolle barns doxiske erfaringer spiller i barns muligheter for å delta i fellesskapet. Personal som er bevisst flerspråklige barns doxa, vil på denne måten legge til rette for at flerspråklige barn blir inkludert i språkmiljøet på avdelingen.

Pedagogisk leder forteller at de velger sanger med bevegelse for å gjøre det tydeligere for flerspråklige barn. Før måltidet deltar Aida og Amira i musikken gjennom bevegelser. Man kan anta at sanger uten bevegelser ikke vil gi samme handlingsmuligheter for Aida og Amira i situasjonen. Når Aida og Amira deltar i samspillet med de andre gjennom bevegelsene er de en del av fellesskapet. Et inkluderende språkmiljø handler om å ha mulighet til å delta (Sandvik, 2014). Fra observasjonen ser jeg at muligheten for å delta for Aida og Amira lå i bevegelsene. I et inkluderende språkmiljø vil det derfor være viktig at personalet legger til rette for sanger med bevegelse slik at alle har mulighet til å delta og dermed bli en del av det språklige fellesskapet. Når Aida og Amira deltar i samspillet viser de kapital i feltet. Kapital er det som blir ansett som verdifullt av barn og voksne på avdelingen (Kulset, 2015). Man kan gå ut fra at det å mestre bevegelsene i sanger som har bevegelse er gyldig kapital. At Aida og Amira viser gyldig kapital vil kunne bidra til posisjoner i feltet (Kulset, 2015). Posisjoner i feltet vil videre gi Aida og Amira tilgang til interaksjoner med andre barn som snakker norsk og dermed også tilgang til den beste muligheten for å lære norsk som andrespråk (Kulset, 2019). Slik jeg har drøftet tidligere vil arbeidet med å skape et inkluderende språkmiljø være i spenningsfeltet mellom å ivareta barns morsmål og støtte andrespråkutvikling. Sang med bevegelse kan på denne måten være betydningsfullt for flerspråklige barns muligheter til å delta i språklig samspill her og nå, men kan også i langsiktig perspektiv gi posisjoner i feltet som vil være viktig for andrespråkutvikling.

## 5.0 Oppsummering

Hvordan legger personalet i barnehagen til rette for et inkluderende språkmiljø for de yngste flerspråklige barna? I arbeid med denne oppgaven er det gjort en rekke interessante funn som gir mulige svar på problemstillingen. Tegn til tale er en viktig faktor i arbeidet med å legge til rette for et inkluderende språkmiljø. Det er avgjørende at tegnene etableres som et felles språk i barnegruppen. På denne måten får flerspråklige barn mulighet til å forstå og bli forstått, også i samspill med andre barn. Dette vil bidra til at flerspråklige barn får viktige posisjoner i feltet, og dermed også muligheter for deltakelse i språkmiljøet. Sang med bevegelse er også en viktig del av et inkluderende språkmiljø. Bevegelsene gir flerspråklige barn muligheter til å delta i det musikalske samspillet, og på denne måten bli en del av det språklige fellesskapet. I et inkluderende språkmiljø vil også et felles sangrepertoar ha betydning for flerspråklige barns muligheter til deltakelse. Gjennom et felles sangrepertoar får flerspråklige barn anledning til å observere majoriteten sine uskreve regler i møte med sangene. En rekke erfaringer vil gi flerspråklige barn samme handlingsmuligheter, som legger til rette for at de kan delta på lik linje med majoriteten.

Arbeidet med å legge til rette for et inkluderende språkmiljø for de yngste flerspråklige barna er i et spenningsfelt. På den ene siden skal personalet iverta flerspråklig barns morsmål. På den andre siden skal de også styrke flerspråklige barn sin andrespråkutvikling slik at de får tilgang til posisjoner i feltet. Personalet støtter barns andrespråkutvikling ved å være tilstede. På denne måten får de anledning til å utvide barns språk og bruke et situasjonsavhengig språk i meningsfulle situasjoner. Personalet ivaretar barns morsmål ved å formidle morsmålstøttende holdninger i foreldresamarbeidet. En måte personalet viser morsmålstøttende holdninger på, er når de forteller at barna skal få lære morsmål i hjemmet. En annen måte er når personalet skaper rom for at flerspråklige familier får anledning til å kommunisere på sitt morsmål i bringe- og hentesituasjoner. Personalet ivaretar også barns morsmål ved å metasamtale om morsmål i språkmiljøet. Flerspråklige barn blir trygge på egen språkkompetanse, samtidig som majoriteten får et utvidet perspektiv på mangfold. I et inkluderende språkmiljø er morsmål en naturlig del av språkmiljøet som både blir sett og hørt i hverdagen. Funnene viser derimot at morsmål får mindre plass etterhvert som flerspråklige barn forstår og snakker norsk. Det er derfor naturlig å stille spørsmålet: Hvilken plass får egentlig morsmål i språkmiljøet i norske barnehager? For å gi morsmålet plass i språkmiljøet, er kodeveksling blitt belyst. I lys av Cummins sin dual-isjfell-modell vil også kodeveksling



støtte flerspråklige barns andrespråkutvikling, og dermed være en viktig faktor i arbeidet med å legge til rette for et inkluderende språkmiljø i barnehagen.

I denne oppgaven rettes det i stor grad fokus, mot den menneskelige faktoren i språkmiljøet. Som en videre utvikling av arbeidet med å legge til rette for et inkluderende språkmiljø for de yngste flerspråklige barna, har det fysiske språkmiljøet blitt løftet frem som en mulighet i oppgaven. I videre forskning kunne det også vært interessant å sett nærmere på hvilken betydning de sosiale organiseringene i språkmiljøet har, i arbeidet med å legge til rette for et inkluderende språkmiljø.

## 6.0 Litteraturliste

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

Braaland, N. (1993). *Tegn-til-tale: en vei til talespråket*. Oslo: Universitetsforlaget. Lastet ned fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007120600067?page=3](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007120600067?page=3)

Bergsland, M.D & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven*. I Bergsland, M.D & Jæger, H (red.)  
Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen. Cappelen Damm Akademiske.

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. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2020).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

Lastet ned fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnærminger/Kvalitativ-metode/>

Gjems, L. (2017). *Barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer*. Oslo: Gyldendal  
Akademisk.

Gjervan, M. (2006). *Mangfold og fellesskap i barnehagen – et ressursperspektiv*. I Gjervan,

M

(red.) Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lastet ned fra:

[https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte\\_om\\_spraklig\\_og\\_kulturelt\\_mangfold.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf)

Gjervan, M. (2006). *Med flere språk i barnehagen*. I Gjervan, M (red.) Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra:

[https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte\\_om\\_spraklig\\_og\\_kulturelt\\_mangfold.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf)

Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Gujord, A.K.H. (2017). *Språkutvikling hos barn i ulike språkæringssituasjoner*. I Selås, M &

Gujord, A.K.H (red.) Språkmøte i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Hoel, T. (2009). *En barnehage med gode samtaler*. I Høigård, A., Mjør, I & Hoel, T (red.) I

temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om\\_sprakmiljo\\_og\\_sprakstimulering\\_i\\_barnehagen\\_bokmal\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf)

Husby, O. (2018). *Tidlig språklæring – førstespråk og andrespråk*. I Kibsgaard, S (red.) Veier

til språk i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Høigård, A. (2009). *Barns språkutvikling*. I Høigård, A., Mjør, I & Hoel, T (red.) Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lastet ned fra:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om-sprakmiljo-og-sprakstimulering-i-barnehagen-bokmal-web.pdf>

Kongehuset. (2016). *H.M. kongens tale under Kongeparets hagefest i Slottsparken september 2016*. Lastet ned fra:

<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947&scope=0>

Kulset, N. (2019) *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kulset, N. (2015). *Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen*. I Kibsgaard, S & Kanstad, M (red.) *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kulset, N. (2018). *Språk via sang*. I Kibsgaard, S (red.) *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen innhold og oppgaver*.

Lastet ned fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Lindquist, H. (2018). Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1-3 åringer. I NOA.

*Norsk som andrespråk*. Novus forlag. Nr. 1-2, 10-40.

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i*

*opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Özalp, F. (2006). *Barnehagen og barns identitetsutvikling*. I Gjervan, M (red.) Temahefte om

språklig og kulturelt mangfold. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra:

[https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte\\_om\\_spraklig\\_og\\_kulturelt\\_mangfold.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf)

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Sandvik, M. (2014). *Språkdidaktikk i den flerspråklige barnehagen*. I Broström, S., Lafton, T.

& Letnes, M.A (red.) *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming*.

Bergen: Fagbokforlaget.

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

Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Torbjørnsen, B. (2020, 14. februar). *Teikn til tale skaper tryggleik og inkludering i*

*barnehagen*. Språkprat. Lastet ned fra: <https://sprakprat.no/2020/02/14/teikn-til-tale-skapar-tryggleik-og-inkludering-i-barnehagen/>

Zachariasen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Oslo:

Universitetsforlaget.

## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### **Problemstilling:**

Hvordan arbeider en småbarnsavdeling med barns flerspråklige språkutvikling?

**Metode:** Fokusgruppeintervju med hele personalgruppen på en småbarnsavdeling

#### **Tema 1: Avdelingens forutsetninger**

- Hvor mange barn er det på avdelingen? Hvor mange er flerspråklige?
- Hvilke språk er representert i barnegruppen?
- Foreldrenes norskkunnskaper

#### **Tema 2: Informantene**

##### **2.1 Kan dere fortelle om dere selv?**

- Hvilken stilling har du i barnehagen?
- Hvilken utdanning/kompetanse har du som er relevant for barnehage?
- Hvor lenge har du arbeidet i barnehagen?

#### **Tema 3: Språkmiljøet på avdelingen**

**3.1.** Hva legger dere i et mangfoldige språkmiljø på avdelingen?

**3.2.** Hvordan arbeider dere for å skape et språkmiljø for flerspråklige barn på avdelingen?

#### **Tema 4: Flerspråklig utvikling**

**4.1.** Hva tenker dere er viktig i arbeidet med barns flerspråklige utvikling?

**Tema 5: Barnets morsmål**

- 5.1. Hvilke tanker har dere om barnets morsmål?
- 5.2. Hvilken plass har arbeid med barnets morsmål på avdelingen?
  - Hvordan arbeider dere med det? Fortell

**Tema 6: Personalets rolle**

- 6.1. Hvilken opplevelse har du av deg selv som språkmodell for flerspråklige barn?
- 6.2. Opplever du deg som en bedre språkmodell i gitte situasjoner?
  - Fortell
- 6.3. Hva ville du gjort mer av/ønske at du var bedre på i møte med de flerspråklige barna?

**Tema 7: Foreldresamarbeid med flerspråklige barn**

- 7.1. Hva tenker dere er viktig i møte med foreldrene til de flerspråklige barna?
  - Inkludering
- 7.2. Hvordan opplever dere samarbeidet med foreldrene til de flerspråklige barna?
- 7.3. Hvilke situasjoner tenker dere er viktig for foreldresamarbeidet med flerspråklige barn?
  - Levering/henting
  - Foreldresamtale
  - Foreldremøte
  - Fortell

**Tema 8: utfordringer i arbeid med flerspråklige barn**

- 8.1. Hvilke utfordringer opplever dere i arbeide med flerspråklige barn?
- 8.2. Hvordan arbeider dere med utfordringene?



## Vedlegg 2: Samtykkeskjema for personalet



# DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Vil du delta i bachelorprosjektet

### *Et inkluderende språkmiljø på en småbarnsavdeling*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan personalet legger til rette for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn på en småbarnsavdeling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan personalet legger til rette for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn på en småbarnsavdeling. Hensikten er å undersøke hvordan personalet legger til rette for et språkmiljø hvor alle barn har mulighet til å delta i det språklige samspillet på avdelingen. Metoder jeg skal bruke for å belyse problemstillingen er fokusgruppeintervju og observasjon. Jeg skal observere en uke, på en småbarnsavdeling hvor det er flerspråklige barn. Fokusgruppeintervju vil bli gjort i etterkant av observasjonene.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på fokusgruppeintervju og observasjon. Intervjuet vil ta deg ca. 1 time og vil bli gjennomført på avdelingsmøte. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker lånt fra Dronning Maud sitt bibliotek. Du som deltaker vil bli anonymisert i intervjuet og transkribering vil foregå direkte fra lydopptaker. Observasjonene vil bli gjennomført over en uke og det vil bli samlet notater for hånd. Deltakerne i observasjonen vil også bli anonymisert.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og veilederne mine ved DMMH som vil ha tilgang til data samlet inn i feltet. Alle deltakere vil bli kodet/anonymisert og eventuelle navn/kontaktopplysninger vil bli lagret adskilt fra øvrige data.

**Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.05.20. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

**Med vennlig hilsen**

Sissel Dahlen Fjæran

Ellinor Waaland

Vibeke Preus

**Prosjektansvarlig**

**Student**

(Veiledere)

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet et inkluderende språkmiljø, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju og observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 22.05.20

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: samtykkeskjema for foresatte



# DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Vil du delta i bachelorprosjektet

### *Et inkluderende språkmiljø på en småbarnsavdeling*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan personalet legger til rette for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn på en småbarnsavdeling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan personalet legger til rette for et inkluderende språkmiljø for flerspråklige barn på en småbarnsavdeling. Hensikten er å undersøke hvordan personalet legger til rette for et språkmiljø hvor alle barn har mulighet til å delta i det språklige samspillet på avdelingen. Metoder jeg skal bruke for å belyse problemstillingen er fokusgruppeintervju og observasjon. Jeg skal observere en uke, på en småbarnsavdeling hvor det er flerspråklige barn. Fokusgruppeintervju vil bli gjort i etterkant av observasjonene.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar observasjon. Deltakerne i observasjonene vil bli anonymisert. Observasjonene vil bli gjennomført over en uke og det vil bli samlet notater for hånd. Deretter vil dataen bli oppbevart på datamaskin med passordbeskyttelse.

**Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og veilederne mine ved DMMH som vil ha tilgang til data samlet inn i feltet. Alle deltakere vil bli kodet/anonymisert og eventuelle navn/kontaktopplysninger vil bli lagret adskilt fra øvrige data.

**Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.05.20. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

**Med vennlig hilsen**

Sissel Dahlen Fjæran  
Vibeke Preus

Ellinor Waaland

**Prosjektansvarlig**  
(Veiledere)

**Student**

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet et inkluderende språkmiljø, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 22.05.20

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)