

Begrepsutvikling hos de yngste flerspråklige barna

Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for begrepsutvikling hos flerspråklige barn i
alderen 1-3 år?

Cecilie Mostuen

[Kandidatnummer: 37]

Bacheloroppgave

[BDBAC4900]

Trondheim, april 2022

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

1. Innledning	2
1.1. Valg av tema og problemstilling	2
1.2. Oppgavens oppbygging	3
1.3. Begrepsavklaring	3
1.3.1. Flerspråklige barn	3
1.3.2. Morsmål	3
1.3.3. Begrepsforståelse	4
2. Teori	5
2.1. Begrepsutvikling hos barn i alderen 1-3 år.....	5
2.1.1. Begrepsutvikling på andrespråk	6
2.1.2. Det sosiokulturelle læringsperspektivet.....	6
2.2. Tilrettelegging og inkludering	7
2.2.1. Hverdagssamtaler	8
2.2.2. Lek	8
2.2.3. Høytlesing.....	9
2.3. Morsmålets betydning	10
2.4. Foreldresamarbeid med flerspråklige familier	11
2.5. Pedagogisk ledelse i en flerkulturell barnehage	11
3. Metode	13
3.1. Valg av metode.....	13
3.2. Utforming av intervjuguide	13
3.3. Utvelging av informanter	14
3.4. Gjennomføring av intervju	15
3.5. Analysearbeid.....	16
3.6. Etske retningslinjer.....	17
3.7. Metodevurdering	18
3.7.1. Reliabilitet	18
3.7.2. Validitet	19
4. Presentasjon av funn og drøfting	20
4.1. Avdelingens arbeid med begrepsutvikling	20
4.1.1. Hverdagssamtaler	20
4.1.2. Lek	23
4.1.3. Høytlesing.....	25
4.2. Morsmålets plass i barnehagen.....	26
4.3. Kompetanseheving	28
5. Avslutning	31
6. Referanseliste	33
7. Vedlegg	36
7.1. Vedlegg 1: Samtykkeskjema	36
7.2. Vedlegg 2: Intervjuguide.....	38

1. Innledning

1.1. Valg av tema og problemstilling

I store deler av verden finnes det mange barn som vokser opp med to eller flere språk. Tall fra Statistisk sentralbyrå ser en økning i antall flerspråklige barn i barnehager. I 2020 var det 52 004 flerspråklige barn i barnehagene i Norge (Statisk sentralbyrå, 2020). Dette tydeliggjør hvor aktuelt temaet flerkulturell pedagogikk er i barnehagen. Den store andelen flerspråklige barn krever god kompetanse hos personalet når det gjelder språklig støtte. Pedagognormen tilsier at det skal være minimum én pedagogisk leder per 7 barn under 3 år, og minimum én pedagogisk leder per 14 barn over 3 år. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det er kun 71% av barnehagene som oppfyller disse kravene i desember 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Med utgangspunkt i disse tallene, og egne erfaringer, kan det tyde på at det er store forskjeller på kompetansenivåene i landets barnehager når det gjelder flerkulturell pedagogikk. Dette er oppsiktsvekkende da slik kompetanse er viktig for å sikre et likeverdig utviklings- og læringstilbud til alle barn (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012, s. 78). Et likeverdig tilbud til alle barn presiseres også i forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) hvor det blant annet fastslås at *alle* barn skal få videreutvikle sin begrepsforståelse og bruke et variert ordforråd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Jeg er nysgjerrig på hvordan pedagogisk leder tilrettelegger for nettopp dette hos barn som er flerspråklige. Med min interesse for både flerkulturelt mangfold og språk, har jeg valgt å forske på hvordan pedagogisk leder tilrettelegger for begrepsutvikling hos flerspråklige barn. Videre har jeg valgt å snevre meg inn på de yngste barna i alderen 1-3 år, da jeg har ytterligere interesse for småbarnspedagogikk. I tillegg er tilrettelegging av begrepsutvikling viktig å starte med allerede i småbarnsalder. Dette er i den hensikt at begrepsforståelse er avgjørende for videre språklæring, sosial læring, kognitiv læring og dermed livslang læring (Gjems, 2018, s. 420-421). Formålet med denne bacheloroppgaven er å få innblikk i hvordan pedagogisk leder kan arbeide med å tilrettelegge på best mulig måte for utvikling av begrepsforståelse hos de yngste flerspråklige barna. Min problemstilling er dermed som følger:

«Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for begrepsutvikling hos flerspråklige barn i alderen 1-3 år?».

1.2. Oppgavens oppbygging

Denne bacheloroppgaven er strukturert i kapitler og delkapitler for å gjøre den oversiktlig. I første kapittel beskriver jeg valg av tema og problemstilling med begrunnelse for dette. Under kapittel 2 vil det bli presentert relevant teori for å besvare prosjektets problemstilling. I det tredje kapittel blir det redegjort for hvilken metode som er benyttet for å samle inn data, og begrunnelse for metodiske valg som er tatt underveis. I kapittel 4 blir funnene analysert og drøftet sammen for å gi et helhetsinntrykk for leseren. Drøftingen ses i lys av relevant teori fra kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg komme med oppsummering og konklusjon for oppgaven og problemstillingen.

1.3. Begrepsavklaring

1.3.1. Flerspråklige barn

Det finnes flere måter å beskrive begrepet flerspråklige barn på. Denne oppgaven tar utgangspunkt i Anne Høigård (2019) sin definisjon som sier at flerspråklige barn er barn med andre familiespråk enn norsk (Høigård, 2019, s. 139). Barna har dermed flere enn ett språk å forholde seg til, uavhengig av hvor godt de mestrer språkene. Det betyr at barna er i en situasjon hvor de må utvikle mer enn ett språk, eller at de allerede er i gang med denne utviklingen (Høigård, 2019, s. 140). Det finnes ulike begreper for å beskrive flerspråklige barn, hvor minoritetsspråklige barn ofte blir brukt. Dette kan assosieres med språklige mangler hos barnet, uavhengig av hvor godt barnet behersker sine språk eller ikke. Denne oppgaven bruker begrepet flerspråklige barn, da dette gjenspeiler ressurser og språklig kompetanse hos barnet (Sand, 2019, s. 28).

1.3.2. Morsmål

Oppgaven tar utgangspunkt i at morsmål defineres som det språket som barnet møter hjemme i kommunikasjon med barnet. Et barn kan dermed ha to morsmål dersom det møter to ulike språk hjemme (Høigård, 2019, s. 140).

1.3.3. Begrepsforståelse

Et begrep er det den enkelte forstår med et ord, altså de mentale forestillingene vi får når vi hører eller leser ordet. Et begrep kan være noe konkret som «ball», eller det kan være abstrakt, som «leker» (Gjems, 2018, s. 418). Et begrep består av et begrepsinnhold og begrepsuttrykk. Begrepsuttrykket er de språklige uttrykkene i form av ord, tegn eller symbol. Begrepsinnholdet er de tankene vi gjør oss når vi hører et ord (Johnsen-Høines, 2019, s. 78). Når vi utvikler begrepene våre skjer det en semantisk utvikling (Høigård, 2019, s. 110). Begrepsforståelse kan derfor brukes synonymt med semantisk kompetanse, og denne oppgaven vil bruke begge begrepene for å skape variasjon.

2. Teori

2.1. Begrepsutvikling hos barn i alderen 1-3 år

For å belyse problemstillingen skal det først redegjøres for generell begrepsutvikling hos barn i alderen 1-3 år. Flere faktorer ved den tidlige utviklingen hos et barns språktilegnelse er relativt lik uavhengig om barnet hører ett eller flere språk rundt seg (Bjerkan, Monsrud & Thurmann-Moe, 2021, s. 27). Å forstå et begrep er ikke noe som er enten eller, men en forståelse som tilegnes gradvis. Etter hvert som man hører et begrep i flere kontekster, vil det tilegnes en dypere forståelse av begrepets betydning (Bjerkan et al., 2021, s. 12). Wells (2007) påpeker at begrepslæring er nødvendig for å kunne bruke språk som redskap for tanken og for å lære (Gjems, 2011a, s. 28).

Barna vil etter hvert begynne å organisere begrepene mer hierarkisk i over- og underbegrep. Abstraksjonsstigen er en billedlig framstilling av hvordan dette tilegnes. Nederst i stigen kommer de spesifikke og konkrete begrepene, mens jo mer abstrakt et begrep er, jo høyere opp i stigen kommer det (Høigård, 2019, s. 116). Konkrete begrep lærer barn gjennom å gjøre erfaringer, mens de overordnede begrepssystemene er abstrakte og må læres gjennom språklige overleveringer i interaksjoner med erfarne språkbrukere (Gjems, 2011a, s. 29).

Barn utvikler mer stabile begreper når de får direkte sansemessige erfaringer med referenten i samspill med omsorgspersoner som navngir referentens begrepsuttrykk. Dette kaller Høigård (2019) førstehåndserfaringer. Med førstehåndserfaringer styrkes forbindelsen mellom hvordan ordene lyder og hva de betyr (Høigård, 2019, s. 111). Førstehåndserfaringer kan fremme assosiasjoner og følelser, og kan derfor være mer verdifullt enn andrehåndserfaringer som går ut på at noen andre forklarer noe med ord eller bilder (Høigård, 2019, s. 114). Når barn får begrepsforståelse for ord får de en helt annen måte å kommunisere på, og språklæringen skyter fart (Gjems, 2018, s. 417). Med dette vil det også ha avgjørende innflytelse på barns videre læring. Utvikling av begrepsforståelse allerede i barnehagealder er viktig for senere lese- og skrivetilegnelsen (Gjems, 2018, s. 420).

2.1.1. Begrepsutvikling på andrespråk

Flerspråklig utvikling er en helhetlig språkutvikling der begge eller alle språkene utvikles sammen ved å utfylle og støtte hverandre (Høigård, 2019, s. 137). Flerspråklige barn tilegner seg ulike ordsystem for en og samme referent, men ordene på de forskjellige språkene er knyttet til det samme begrepssystemet (Gujord, 2017, s. 133). Ved utvikling av to språk samtidig vil begrepsapparatet for begge språk være det samme. Dette beskrives i dual-isfjell-modellen til Jim Cummins (1981) hvor han sammenligner språksystemet med et isfjell. I den sammenbindende delen under vannflaten finner vi begrepsapparatet, mens på overflaten munner isfjellet ut i to topper; den ene som morsmål og den andre som andrespråket. Teorien går ut på at språklige aktiviteter på ett språk bidrar til utvikling på andrespråket ved at det felles underliggende begrepsapparatet utvikles (Husby, 2018, s. 41). Med utgangspunkt i denne teorien kan vi se at kartlegging av flerspråklige barns språkkompetanse på kun det ene språket vil gi et feilaktig grunnlag (Høigård, 2019, s. 141). Med ett og samme begrepsapparat kan det forekomme kodeveksling. Kodeveksling er en naturlig del av å være flerspråklig, og går ut på at språkene blandes når barnet prater (Høigård, 2019, s. 142). Dette er ofte knyttet til en bestemt fase i språkutviklingen, hvor barn i toårsalderen kan ta i bruk kodeveksling ubevisst fordi det har en funksjon for kommunikasjonen. Kodevekslingen forsvinner når barnet blir klar over at det dreier seg om to språk (Høigård, 2019, s. 143).

2.1.2. Det sosiokulturelle læringsperspektivet

Lev Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori handler om at hvert individ blir født inn i et kulturelt fellesskap, og interaksjon med dette fellesskapet legger grunnlaget for læring og utvikling. Mentale funksjoner som språk utvikler seg i sosiale samspill med andre mennesker. Teorien tar utgangspunkt i forholdet mellom språk og tenking (Askland & Sataøen, 2013, s. 196). Dette ses også når det kommer til barnets begrepsstilegnelse, hvor Vygotskij (1978) påpeker at begrepslæringen skjer i samspill med omgivelsene. Det skjer ved at omsorgspersonene tar barnets perspektiv og setter ord på de førstehåndserfaringene barnet gjør seg (Rye, 2009). Han poengterer viktigheten med begrepslæring fordi det er begrepsforståelsen som brukes i tenkning (Gjems, 2011a, s. 28). Når barnet er i utvikling som følge av en sosial påvirkning befinner barnet seg, ifølge Vygotskij, i den nærmeste utviklingssonen. Dette beskriver avstanden mellom hva barnet mestrer selv og hva barnet trenger veiledning til fra en mer kompetent person (Kloep & Hendry, 2003, s. 33). Dette ses i

direkte sammenheng med Jerome Bruner (1976) sin teori om støttende stillas. Den går ut på at barnet får støtte fra en mer kompetent person slik at det kan bli i stand til å utføre oppgaver det ellers ikke hadde klart alene (Askland & Sataøen, 2013, s. 208). Her er personalet i barnehagen en viktig støtte for de flerspråklige barna, fordi de skal ha kunnskaper og kompetanse om språktilegnelse og kjenne hvert enkelte barns nærmeste utviklingssone (Kibsgaard, 2018b, s. 49). Også andre barn kan være støttende stillas for flerspråklige barn, da etnisk norske barn kan være viktige rollemodeller for flerspråklige barn som lærer norsk (Kibsgaard, 2015a, s. 21). Personalets viktige rolle i barns begrepsutviklingen kommer til syne i disse teoriene.

2.2. Tilrettelegging og inkludering

Det skal tilrettelegges for god språkstimulering gjennom hele barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Den store andelen med flerspråklige barn i Norge krever god kompetanse hos personalet når det gjelder tilstedeværelse og språklig støtte (Kibsgaard, 2018a, s. 22-26). Mangel på pedagogiske ledere kan øke risikoen for at barna ikke får det tilbudet de har krav på (Nordahl et. al., 2017, s. 82). Dette ses i lys av at kompetansenivået kan bli dårligere dersom pedagognormen ikke oppfylles som vist til i innledningen. Hvordan personalet i barnehagen legger fysisk og sosialt til rette for begrepsforståelse hos flerspråklige barn i alderen 1-3 år er avgjørende for deres begrepsutvikling. Det er nødvendig at barnehagen tilrettelegger for både formelle og uformelle aktiviteter for flerspråklige barn. Uformelle læringsaktiviteter er dominerende i barnehagen, som for eksempel lek og hverdagssamtaler. Formelle læringsaktiviteter hvor det legges vekt på å lytte til lyder og rytme i språket gjennom bruk av høytlesing, sang og samtaler etter barnas språklige behov og situasjon, er også viktige aktiviteter i barnehagen (Sand, 2019, s. 166). På denne måten får barnet varierte læringsarenaer til å ta i bruk språket sitt på, og gjennom meningsbærende aktiviteter utvikles begrepsforståelsen for de ulike ordene (Kibsgaard, 2008, s. 59). Med utgangspunkt i innsamlet empiri vil denne oppgaven ta for seg tre ulike læringsarenaer. Hverdagssamtaler og lek som eksempler på uformelle læringsaktiviteter, og høytlesing som eksempel på en formell læringsaktivitet.

2.2.1. Hverdagssamtaler

Hverdagssamtaler er den formen for sosiale og språklige interaksjonen som vi finner mest av i barnehagehverdagen. Samtalene foregår spontant i alle dagligdagse situasjoner som under måltid, garderobesituasjon, stellesituasjoner og lekaktiviteter (Gjems, 2011b, s. 43). Vygotskij (1981) hevder at hverdagssamtalene representerer det viktigste redskapet for overføring av språk og kunnskap (Gjems, 2011a, s. 30). Hverdagssamtalene foregår kontinuerlig, og er en sentral arena for barns begrepsutvikling. Dette ses i sammenheng med at tilretteleggingen av begrepsutvikling må være et systematisk og langvarig arbeid bestående av repetisjoner dersom det skal ha effekt (Bjerkan et al., 2021, s. 135). Barnehageansatte har gjennom barnehagehverdagen muligheten til å benevne de ulike begreper som barnet møter i det daglige. Benevning av ulike begreper er viktig å bruke bevisst (Kibsgaard, 2008, s. 56). Det er spesielt viktig å benevne begreper som barna engasjerer seg i. Undersøkelser har vist at barn tilegner seg flere begrep når de blir møtt med voksne som prater om ting barna interesserer seg i (Gjems, 2018, s. 415-419). Personalets kroppslige signaler som blick og gester vil være til støtte i kommunikasjonen med barn som ikke har utviklet ordforråd (Høigård, 2019, s. 33). Videre er tydelig uttale i samtaler med barn viktig for språkutviklingen hos barn som tilegner seg et andrespråk. Med tydelig uttale kommer de ustemte konsonantlydene i språket tydeligere fram (Høigård, 2019, s. 94). Personalet har også anledning til å gjenta det barnet sier ved å gjøre en utviding av barnets ytringer. Dette finner vi spesielt dersom barnet gjør en forenkling av ord, eller at setningsstrukturen ikke samsvarer med det vi finner i norsk. Utviding av barnets ytringer går ut på at vi gjentar det barnet sier i riktig form uten å korrigere eventuelle feil. Slik bekrefter vi at vi har hørt og forstått barnet, og samtidig støtter barnets språkutvikling (Høigård, 2019, s. 31). Likevel mener Michael Halliday (1993) at det ikke er innlæringen av lyder som er den største utfordringen i språklæring, men begrepslæring og forståelsen av ordenes innhold (Gjems, 2011a, s. 28).

2.2.2. Lek

Lek og læring henger tett sammen, og deltakelse i lek er en fin arena for å tilegne seg ord og begreper (Kibsgaard, 2008, s. 51). I lek tar barna i bruk ulike ord og gjør dem til sine, noe som er med på å styrke deres begrepsforståelse (Høigård, 2019, s. 71). Lek er en uformell aktivitet som ikke er knyttet til spesielle tider, men foregår i naturlige situasjoner (Høigård, 2019, s. 150). Dette belyser et sosiokulturelt syn på språktilegnelse, hvor barna skal få tilegne

seg sitt andrespråk i samspill med andre. Inkludering i fellesskapet er med dette viktig. For å inkludere alle barn i lek kan musiske aktiviteter være en god tilnærming med rim, regler og sangleker som kan bidra til en felles glede over rytme, bevegelser og ord (Høigård, 2019, s. 168). Dessuten kan det være enklere for flerspråklige barn å synge på norsk enn å snakke på norsk (Høigård, 2019). Interesse, kreativitet, muligheter for valg, og meningsskaping er viktige forutsetninger for lek og læring (Askland & Sataøen, 2013, s. 205). Dette innebærer blant annet fysiske omgivelser som inspirerer til lek, med tilgjengelige leker og materiell for barna (Høigård, 2019, s. 174-175). Bilde støtte med bilder av leker, bøker eller utstyr kan være til hjelp for barnas begrepsutvikling, da visualisering av gjenstander kan støtte barnet til å huske begreper bedre (Kibsgaard, 2008, s. 57). For å tilrettelegge det fysiske og sosiale miljøet etter barnas interesser, blir det viktig at personalet observerer deres kroppsspråk. Dette støttes av Kari H. Moen (2011) som påpeker at observasjon av kroppsspråk og mimikk er spesielt viktig for å oppfatte hva de yngste barna opplever og ønsker (Moen, 2011, s. 67). Når barnehageansatte deltar i lek sammen med barn vil de få større muligheter til å tolke barnas ytringer, og dermed skape mening i det de uttrykker. Ikke bare er de støttende stillas for barna, men også observatører (Berg & Bjørgen, 2018, s. 67). Personalet skal observere og støtte leken, men samtidig respektere den pågående leken (Kibsgaard, 2015b, s. 39). Ved å observere leken kan det bidra til å ivareta barnas medvirkning, da observasjon av barnas ulike uttrykksformer er nødvendig for å tilrettelegge for at alle barn får medvirke i sin hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). For å oppnå at de ansatte klarer å være tett på leken kan pedagogisk leder tilrettelegge for å dele inn barnegruppa både i formelle og uformelle aktiviteter. Slik får de ansatte bedre tid og rom til å observere og lytte til barna, og på dette viset følge deres interesser (Askland, 2011, s. 111).

2.2.3. Høytlesing

Lesing av bøker sammen med barn kan stimulere barnets språkutvikling av den grunn at det er positivt for utvikling av barnets begrepsforståelse (Kibsgaard, 2008, s. 51). En viktig faktor er et personale som samtaler med barna om bildene og tekstene (Høigård, 2019, s. 176). Dette kaller Trine Solstad (2011) den litterære samtalen. Det er ofte snakk om planlagte og formelle samtaler som tar utgangspunkt i en tekst som leses for barna. Slike samtaler gir barn mulighet for å bruke språk om fenomener, erfaringer og tematikk som ikke umiddelbart er til stede (Solstad, 2011, s. 102). For å vekke interesse hos barna er det betydningsfullt med ansatte som viser engasjement og evne til levendegjøring av innholdet (Kibsgaard, 2008, s. 51).

Gjentakelse av ord og begreper er positivt for barnas semantiske utvikling, og repetisjon av samme bøker vil derfor være nyttig (Gujord, 2017, s. 123). Slike planlagte aktiviteter er en nødvendig arbeidsform for å sikre de flerspråklige barnas begrepsforståelse med utgangspunkt i at det foregår i en atmosfære av lys og glede, trygghet og tillit (Høigård, 2019, s. 176).

2.3. Morsmålets betydning

Barnehagen skal støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Det er viktig at morsmål synliggjøres i barnehagen, da alle barn trenger et godt utviklet morsmål. Morsmålet spiller en rikelig rolle i identitetsutviklingen og kontakten innad i familien (Høigård, 2019, s. 144). Dette alene er argument nok for at alles morsmål bør ha sin plass i barnehagen, nettopp for å kunne anerkjenne og gi en identitetsbekreftelse til alle barn. Samtidig kan vi i flere studier se at et godt utviklet morsmålet er av betydning for tilegnelse av andrespråk (Høigård, 2019, s. 148). Begrepsutviklingen er det viktigste argumentet for at morsmålet er verdifullt her. Det vil skje et brudd i begrepsutviklingen dersom språkutviklingen på morsmålet stopper opp (Høigård, 2019). Da kan ikke barnet ta utgangspunkt i kjente begreper på eget morsmål for å lære seg hvilket ord som skal brukes for dette på det nye språket. Barnet blir da nødt til å lære både ord og begrep samtidig på andrespråk, noe som tar lengre tid (Høigård, 2019, s. 149). Forsinket morsmålsutvikling kan forekomme av at omgivelsene til barnet ikke tar i bruk språket. Det kan være begrenset tilgang til bøker, TV og at «presset» fra majoritetsspråket er for sterkt (Bjerkan et al., 2021, s. 69). Eksempel på dette hos de yngste flerspråklige barna kan være dersom barnehagen ikke støtter barnets morsmål, eller barnets foreldre stopper å bruke morsmålet hjemme. Denne teorien vises også i Cummins (1981) sin isfjellmetafor.

I barnehagen er det viktig at personalet tilrettelegger for bruk av morsmål. Det ideelle vil være barnehageansatte som deler samme morsmål som alle barn i barnehagen (Sand, 2019, s. 168). Dette er verdifullt med tanke på barnets følelse av tilhørighet, men også muligheten til å bruke morsmål samtidig som norsk (Sand, 2019, s. 168). Det kan være vanskelig å oppfylle dette i alle barnehager, men det er likevel mulig å gi morsmålet plass i barnehagen (Sand, 2019, s. 169). Forskningsresultater fra en synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø (2014) belyser at kun 6-7 % av barnehagene i deres undersøkelse oppgir at barna får stimulering på morsmål (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014, s. 54). Dette betyr at

tilretteleggingen av begrepsutvikling skjer for det meste på andrespråk, og at språkstimulering på morsmål er nedprioritert.

2.4. Foreldresamarbeid med flerspråklige familier

Foreldresamarbeid er en viktig faktor for flerspråklige barns språktilegnelse. Barnehagen må være bevisst på at samarbeid mellom barnehagen og hjem kan være av betydning for flerspråklige barns begrepsutvikling. Barnehagen må ha en ressursorientert tilnærming til foreldresamarbeidet (Sand, 2019, s. 138). Dette innebærer blant annet at personalet har tiltro til at foreldrene har mye å bidra med i samarbeidet (Sand, 2019). Barnet kan få et splittet ordforråd hvor barnet kan norske begrep knyttet til barnehageverdenen og morsmålbegrep knyttet til familieverdenen. Dette medfører at barnet ikke klarer å samtale med foreldrene om opplevelser fra barnehagen, og mister muligheten til å befeste opplevelser språklig og således utvikle god begrepsdybde (Høigård, 2019, s. 148). Bruk av konkrete og bilder i samarbeid mellom barnehage og hjem vil støtte opp begrepsutviklingen til barnet i begge språk (Bråthen, 2012, s. 11).

2.5. Pedagogisk ledelse i en flerkulturell barnehage

Den flerkulturelle barnehagen skal ikke bare være for de spesielt interesserte, men et etisk ansvar som angår alle som arbeider i barnehagen og som møter mangfold på ulike måter (Gjervan et al., 2012, s. 79). Dette presiseres i barnehagens verdigrunnlag i rammeplanen (2017) hvor mangfold og gjensidig respekt skal fremmes i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Pedagogisk leder står i ansvar for å bevisstgjøre personalet på barnehagens verdigrunnlag. Kjell-Åge Gotvassli (2013) understreker at pedagogisk leder er ansvarlig til å få i gang refleksjonsprosesser hos de ansatte for å lære av egen praksis (Gotvassli, 2013, s. 67). Språkarbeid i barnehagen er aktuelt å drøfte i personalgruppa. Språkarbeidet i barnehagen skal være kunnskapsbasert, reflektert, planlagt, organisert og målrettet. Dette innebærer at personalet har kjennskap til barnas språkhistorie og erfaringer for å være i stand til å vurdere barnas språk i et flerspråklig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med dette kreves det pedagogisk dokumentasjon i form av blant annet praksisfortellinger eller kartleggingsverktøy. Pedagogisk leder skal sette mål, planlegge, motivere, organisere, følge opp og gi tilbakemeldinger om resultater (Gotvassli,

2013, s. 149). Eventuelle opplæringsbehov må kartlegges og planlegges, og nødvendige tiltak må gjennomføres. Dette er nødvendige poeng for å utvikle et godt team i barnehagen, hvor alle arbeider mot et felles mål (Gotvassli, 2013, s. 170).

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for valg av metode, med begrunnelser for hvorfor og hvordan jeg har gått frem underveis i dette bachelorprosjektet. Vurdering av etiske retningslinjer vil bli gjort, og til slutt vil jeg foreta meg en kritisk analyse av metodevalget for å kvalitetssikre studien.

3.1. Valg av metode

Vi skiller som regel mellom to vitenskapelige tilnæringsmåter når vi skal forske på et tema: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Kvantitativ metode er rettet mot statistisk generalisering, og kan omfatte store utvalg. Eksempel på kvantitativ metode er spørreundersøkelser. Kvalitative metoder er preget av større nærhet i relasjon til kildene, og kan gi oss en bedre forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 15-16).

Jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode i form av dybdeintervju, som er en av de mest anvendte metodene innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Dybdeintervju er nyttig når forskeren ønsker å få kjennskap til informantenes opplevelser, holdninger og meninger (Tjora, 2021, s. 128). Etersom jeg ønsket å gå i dybden på hvordan pedagogisk leder kan tilrettelegge for begrepsutvikling hos flerspråklige barn i alderen 1-3 år, ble det hensiktsmessig for meg å velge en slik metode. Gjennom å foreta et intervju ønsket jeg å finne ut av hva de pedagogiske lederne gjør og hvorfor de velger å gjøre det slik. Dette er i forståelse med at man i et dybdeintervju kan studere ulike nyanser i opplevelser og erfaringer (Tjora, 2021).

3.2. Utforming av intervjuguide

En intervjuguide består av aktuelle spørsmål om de representative temaene i undersøkelsen. Spørsmålene skal oppmuntre informantene til å gi utfyllende beskrivelser om de ulike temaene, og på denne måten få innblikk i informantenes erfaringer og meninger (Thagaard, 2018, s. 95). På forhånd av utformingen av min intervjuguide (vedlegg 2) valgte jeg tre deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen. Deltemaene ble avdelingens arbeid med språk, foreldresamarbeid og kompetanseutvikling for personalet. Denne

utformingen av intervjuguide passer godt når forskeren på forhånd har bestemt hvilke temaer intervjuet skal omhandle (Thagaard, 2018). For å få innblikk i informantenes holdninger, erfaringer og meninger, var jeg gjennom hele intervjusituasjonene bevisst på å stille åpne spørsmål. Eksempler på åpne spørsmål jeg stilte informantene er «Hvordan legger du/dere til rette for begrepsutvikling hos flerspråklige barn?» og «Hvilke nytteverdier ser du av å starte tidlig med begrepsutvikling hos de flerspråklige barna?». Videre ble også oppfølgingsspørsmål tatt i bruk for å oppfordre informantene til å uttrykke seg mer konkret for å få et bedre innblikk i deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 96). Jeg hadde på forhånd utarbeidet eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne bli aktuelle i intervjuene. Disse hadde jeg foran meg, og jeg tok de i bruk der det var relevant. Eksempel på dette er da informant A besvarte et spørsmål på når de flerspråklige barna er mest språklig aktiv. Her stilte jeg oppfølgingsspørsmål ved hvilke tilpasninger personalet gjør for å tilrettelegge for at de flerspråklige barna skal være mest mulige språklig aktiv.

3.3. Utvelging av informanter

I kvalitative studier er utvalget som regel et begrenset antall personer, og det er derfor nødvendig å anvende en strategisk utvelging. Dette baserer seg på at forskeren gjør en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen. Det går ut på at målgruppen er nøye utvalgt med tanke på deres kvalifikasjoner til å kan gi svar på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I problemstillingen er det klart at målgruppen er pedagogiske ledere. Videre ønsket jeg informanter som har erfaring med flerspråklige barn i alderen 1-3 år for å kvalitetssikre studien.

Rekrutteringen ble mer utfordrende enn jeg hadde tenkt, da flere takket nei eller ikke responderte. Jeg tok kontakt med ulike barnehager i egen kommune og andre steder i landet. Til slutt fikk jeg skaffet to pedagogiske ledere fra to ulike barnehager i ulike kommuner. Jeg kjenner til begge informantene fra før, og rekrutteringen foregikk over tekstmelding. Med tanke på at informantene var tilgjengelig for meg på forhånd ved at jeg hadde kjennskap til dem fra før, kan det sies at utvalget er basert på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Dette kan stille spørsmålstegn ved forskningens validitet, noe jeg vil drøfte i delkapittel 3.7.

3.4. Gjennomføring av intervju

Jeg kontaktet begge informantene i god tid før intervjuene slik at informantene selv kunne gi uttrykk for ønske om tidspunkt og sted, da jeg ville være fleksibel og tilpasse meg deres behov. I tillegg var jeg bevisst på dette for å ivareta deres trygghet, og at de ikke skulle føle noe form for press fra meg som forsker. På forhånd av intervjuet fikk informantene tilsendt intervjuguiden, uten oppfølgingsspørsmål. Dybdeintervjuet kan også kalles et semistrukturert intervju fordi det tar utgangspunkt i den overordnede intervjuguiden, men rekkefølgen på spørsmålene kan variere (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2021, s. 108). Eksempel på dette er da informant A pratet om avdelingens arbeid med begrepsutvikling, og kom med eksempler på synliggjøring av morsmål. Det neste spørsmålet på intervjuguiden var i utgangspunktet ikke spørsmål om barnehagens arbeid med morsmål, men det ble naturlig for meg å stille spørsmål ved dette etter informantens utsagn om dette temaet.

Det første intervjuet ble gjennomført med informant A, og fant sted i barnehagen hun jobber i til vanlig. Dette kunne bidra til en mer avslappet stemning under intervjusituasjonen, da det ble avholdt på et sted der informanten føler seg trygg (Tjora, 2021, s. 135). For å unngå å skrive notater underveis i intervjusituasjonen, fikk jeg notat-hjelp av en medstudent som var med over telefon. Dette var til god hjelp for meg, og jeg klarte på denne måten å være mer til stede under intervjuet. Ved å unngå å skrive notater underveis, fikk jeg muligheten til å utvikle en mer personlig kontakt med informanten, observere kroppslige reaksjoner og gi umiddelbar respons til intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 113). Eksempel på dette er at jeg kunne speile mitt kroppsspråk i informanten. Dersom informanten satt med armene i kryss, gjorde jeg også det. I tillegg ble det flyt i intervjuet, med både jevnlig øyekontakt, naturlige overganger og pauser i kommunikasjonen (Thagaard, 2018). Gjennom den gode kontakten, og engasjement fra både meg og informanten om temaet, opplevde jeg intervjusituasjonen som svært god.

Intervju med informant B ble avholdt over telefon på grunn av at informanten bor i annen by, og det ble derfor mest praktisk og økonomisk. Mye av den gode kontakten mellom intervjupersonen og forskeren kan forsvinne fordi vi mister muligheten til å bruke kroppsspråk og mimikk (Tjora, 2021, s. 183). For å forsikre meg om at jeg oppfattet informanten korrekt, var jeg opptatt av å gjenta det hun sa. Jeg hadde informanten på høyttaler, og fikk tatt notater på PC kontinuerlig underveis i intervjuet. Dette var en positiv

side ved å intervjuer over telefon, da jeg kunne notere gjennom hele intervjuet uten å måtte tenke på blant annet øyekontakt. Telefonintervjuet tok cirka halvparten av tiden som ansikt-til-ansikt-intervjuet. Årsaken til dette kan være fordi at man i et telefonintervju ofte forholder seg strengere til de planlagte spørsmålene, og intervjuet får en mer formell form (Tjora, 2021, s. 184). Det formelle preget kom til syne under intervjuet ved at jeg pratet tydeligere og med en finere dialekt enn jeg har til vanlig. Dette kan komme av at informanten har en annen dialekt enn meg, og jeg ville forsikre meg om at hun forstod hva jeg sa. De planlagte spørsmålene ble også stilt i sin opprinnelige rekkefølge, og få oppfølgingsspørsmål ble tatt i bruk fordi jeg ikke så behovet for disse spørsmålene. I ettertid ser jeg at det kan komme av at jeg var for opptatt av å notere underveis. Likevel fikk jeg stilt spørsmål der jeg var usikker på om jeg forstod informanten på riktig vis. Ansikt-til-ansikt-intervju er å foretrekke i et dybdeintervju, men når informanten i dette tilfelle anses som viktig og relevant for forskningen, kan jeg akseptere intervju per telefon (Tjora, 2021, s. 185).

3.5. Analysearbeid

I dette forskningsprosjektet har det blitt brukt en induktiv tilnærming. En induktiv tilnærming innebærer å ta utgangspunkt i innsamlet data for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Det kan likevel stilles spørsmålsteget ved hvorvidt det er mulig å utføre en fullverdig induktiv tilnærming, da jeg som forsker vil ha med meg erfaringer og kunnskaper inn i forskningsprosjektet som ubevisst kan komme til syne. Notatene mine fra begge intervjuene inneholdt fylldige svar fra informantene, noe som var til stor nytte for meg da jeg startet analysearbeidet. Like etter intervjuene renskrev jeg og bearbeidet innsamlet data. Deretter gjorde jeg en temaanalyse hvor jeg klassifiserte og kodet datamaterialet etter tema (Thagaard, 2018, s. 171). Allerede i intervjuguiden delte jeg inn spørsmålene etter tema, som videre ble benyttet i temaanalysen. Jeg fargekodet temaene og funnene med markeringstusj for å sammenligne svarene til informantene. På denne måten fant jeg tydelig forskjeller og likheter i meninger og praksiser som de to pedagogiske lederne uttrykte (Thagaard, 2018, s. 172). Jeg hadde hele tiden problemstillingen i fokus slik at jeg kunne filtrere hva som var relevant og ikke for dette forskningsprosjektet. Til slutt kom jeg frem til disse temaene: Avdelingens arbeid med begrepsutvikling, morsmålets plass i barnehagen og kompetanseheving. Presentasjon og drøfting av funn legges frem i kapittel 4.0 med utgangspunkt i disse kategoriene.

3.6. Etske retningslinjer

Intervju som forskningsmetode innebærer som regel nær kontakt mellom forsker og informanter, hvor forskeren kan få data som kan knyttes til de personer som deltar i prosjektet. Forskeren har derfor flere etiske prinsipper å forholde seg til, blant annet prinsippet om *informert samtykke og konfidensialitet* (Thagaard, 2018, s. 21-22). *Informert samtykke* betyr at deltakere i prosjektet er tilstrekkelig orientert om hva deltakelsen innebærer, og at samtykke er gitt uten ytre press (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg sendte inn samtykkeskjema (vedlegg 1) på mail til begge informantene i god tid før intervjuene. Informant A, som jeg hadde ansikt-til-ansikt-intervju med, ga sitt samtykke muntlig før vi begynte intervjuet. Informant B ga sitt samtykke skriftlig over mail noen dager før telefon-intervjuet. Videre er *konfidensialitet* et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2018, s. 24). Det går ut på at innsamlet informasjon om personlige forhold skal behandles med fortrolighet og anonymiseres (Thagaard, 2018). I mitt samtykkeskjema presiserer jeg at alt i oppgaven vil anonymiseres, og at innsamlet data vil bli slettet etter oppgaven er levert. Spesielt var jeg opptatt av å bekrefte dette for informantene på grunn av mitt bekjentskap til informantene fra før. Jeg og informant A har felles bekjente, og jeg ville forsikre henne om taushetsplikten min for å betrygge henne. I presentasjonen av empirisk funn og drøftingen av dette, vil jeg enkelte steder bruke sitater fra informantene. Her vil jeg sørge for at informantene *ikke* blir gjenkjent.

Som nevnt har jeg kjennskap til begge informantene fra før, og det blir derfor relevant å reflektere etisk over egen forskerrolle. Forskerens ståsted i relasjon til deltakernes situasjon har betydning for studien (Thagaard, 2018, s. 209). Eksempler på dette er at personlige elementer kan komme til syne i forskerens tolkning av datamaterialet. Dette kan være at jeg som forsker enten ønsker å fremme deltakernes sak, eller at jeg stiller meg kritisk til informantenes situasjon (Thagaard, 2018). Jeg har en god relasjon til begge informantene, og er derfor bevisst på at min tolkning av empiri kan bli påvirket av dette. Å få notat-hjelp av medstudent opplever jeg som positivt for å unngå personlige tolkninger av hva som ble sagt. Her er det likevel viktig å ta hensyn til at medstudentens tolkninger kan ha kommet til syne i notatene. Dette er noe jeg som forsker må ta høyde for, men stole på at notatene er direkte sitat fra informanten. Gjennom direkte sitater og min bevissthet på egen forskerrolle har jeg

gjennom hele studien tatt sikte på å utføre forskningen på en ordentlig måte som ikke gir konsekvenser for informantene (Thagaard, 2018).

3.7. Metodevurdering

For å vurdere kvaliteten i kvalitative studier retter vi oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Dette gjøres gjennom et kritisk blikk ved å vurdere studiens reliabilitet og validitet. I korte trekk handler reliabilitet om forskningens pålitelighet, mens validitet handler om gyldigheten av forskningsresultatene (Thagaard, 2018, s. 181).

3.7.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvor stor grad forskningen er til å stole på. Med intervju som forskningsmetode må jeg som forsker gå ut ifra at informantene forteller sannheten i deres utsagn. Det er nødvendig å stille spørsmål ved om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil kunne komme fram til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). Ettersom informantene kjenner meg fra før, vet de kanskje noe om mine verdier. Et mål for intervjuet er at intervjupersonene ikke blir påvirket av forskerens verdier og meninger, og dermed svarer det de tror forskeren vil høre (Thagaard, 2018, s. 108). Hva informantene vet eller tror om meg og mine verdier på forhånd av intervjuene, har jeg liten kontroll over. Jeg må stole på at informantene forteller erfaringer og meninger ut ifra egne synspunkt. I ansikt-til-ansikt-intervjuet hvor informanten kunne se kroppsspråket mitt, var jeg bevisst på å ikke smile dersom hun sa noe jeg mener var positivt, eller for eksempel rynke på nesa dersom hun påpekte noe jeg ikke ser meg enig i. Slik unngikk jeg å vise egne tanker om temaet underveis i intervjuet.

Som følge av at jeg hadde med meg en med-student over telefon i intervju med informant A, vil dette kunne påvirke informasjonen som ble hentet ut. Dette ser jeg i sammenheng med Tove Thagaard (2018) som skriver at utsagn vi registrerer mens vi er ute i felten, preges av hvordan vi forstår det vi hører (Thagaard, 2018, s. 188). Likevel kan nettopp dette ha styrket studiens reliabilitet, på grunn av at med-studenten hadde kun notatene å tenke på, og fikk derfor tid til å skrive ned direkte sitat. Sitater fra informantene vil bli brukt under

presentasjonen av funn og drøfting, noe som vil være med å styrke reliabiliteten i forskningen (Johannessen et. al., 2021, s. 27).

Som nevnt i kapittel 3.3. er de to informantene gjort ut ifra et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg så fordelen med et slikt utvalg da dette kunne bidra til en mer avslappet stemning under intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 132). På den annen side bør jeg som forsker være bevisst på at et tilgjengelighetsutvalg kan påvirke studiens reliabilitet. Det kan føre til at representantene består av personer som er fortrolig med forskningen, og som ikke har noe imot at forskeren gjør innsyn i forhold som forskes på. Dette kan føre til at forskningen gir informasjon om hvordan situasjoner mestres, enn om utfordrende sider ved fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 57). Som forsker ønsket jeg å unngå at mine egne verdier skulle prege intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 108). For å oppnå dette ga jeg beskjed til begge informantene om at mine egne erfaringer ikke ville bli delt, og at jeg ønsket deres stemme i sentrum.

3.7.2. Validitet

Validitet er knyttet til resultatene av undersøkelsen. Studiens validitet handler om i hvilken grad resultatene er gyldig og relevant i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189). I startfasen av bachelorprosjektet leste jeg en del teori om fenomenet jeg skulle undersøke. Dette bidro til at jeg utformet en aktuell intervjuguide, og gjennom intervjuene kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg opplever også at jeg fikk fyldige svar fra informantene, som bidro til å støtte under det teoretiske grunnlaget jeg hadde tilegnet meg. Dette kan være med på å gjøre studien mer gyldig, da det å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, kan styrke prosjektets validitet (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg hadde kun to informanter i min forskning, og resultatet kunne blitt annerledes dersom flere informanter hadde deltatt. På lik linje kunne resultatene blitt annerledes dersom jeg hadde valgt observasjon som forskningsmetode, eller eventuelt både observasjon og intervju.

4. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet presenteres funnene fra de to intervjuene. Funnene har blitt analysert og vil bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 2. Fra analysen av empirisk data er funnene inndelt i tre kategorier; avdelingens arbeid med begrepsutvikling, morsmålets plass i barnehagen og kompetanseheving. Drøftingen knyttes opp mot prosjektets problemstilling:

«Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for begrepsutvikling hos flerspråklige barn i alderen 1-3 år?».

4.1. Avdelingens arbeid med begrepsutvikling

Begge informantene la vekt på at varierte læringsarenaer i barnehagen er viktig for både barns begrepsutvikling og sosiale utvikling. Informant A presiserte viktigheten med å tilrettelegge for læring i hverdagssituasjoner, turer i nærmiljøet, lek, og tilrettelagte og mer formelle aktiviteter. Dette kan ses i sammenheng med Sonja Kibsgaard (2008) som fastslår at barn må få bruke språket sitt i varierte og meningsbærende aktiviteter slik at de får erfaring med blant annet visuell støtte, men også utfordringer på samtaler om noe som har skjedd eller skal skje. For å finne svar på problemstillingen ble informantene stilt spørsmål om hvordan de legger til rette for utvikling av begrepsforståelse hos flerspråklige barn. Informantene skiller mellom formelle og uformelle aktiviteter når de belyser hvordan personalet tilrettelegger for begrepsutvikling. De utdypet om hverdagssamtaler og lek som uformelle aktiviteter, og høytlesing som et eksempel på formell aktivitet. Dette ses i lys av Sigrun Sand (2019) som poengterer viktigheten av at barnehagen tilrettelegger for både formelle og uformelle læringsaktiviteter (Sand, 2019, s. 166).

4.1.1. Hverdagssamtaler

Informantene poengterer at den viktigste tilretteleggingen de gjør for å støtte flerspråklige barns begrepsutvikling foregår i hverdagssamtalene. De bruker hverdagssamtaler og hverdagssituasjoner om hverandre, og presiserer at dette gjelder situasjoner som måltid, garderobe, stell og frilek. Begge informantene sier at de er bevisste på å benevne alt de ser og gjør i alle hverdagssituasjoner sammen med barna.

Vi benevner hele tiden handlinger vi gjør. Vi bruker konkrete for å visualisere de ordene vi bruker, og vi kan også bruke bildestøtte til for eksempel påleggene i måltidsituasjon (Informant A).

Vi setter ord på det vi og barna opplever gjennom å knytte ord til handling eller gjenstand (Informant B).

I lys av disse utsagnene til informantene kan det tyde på at benevning er en betydningsfull del av språkarbeidet deres i barnehagen. De benevner alt som gjøres og alle konkretene omkring barnet, framfor å bruke ord som «den» eller «det». Begge informantene viser til måltidsituasjon som eksempel på en sentral språklæringsarena i barnas hverdag, og hvor benevning er sentralt. Informant B forteller at det ofte kan være hektisk når pålegg skal smøres på under måltid. Barna er ofte urolige fordi de er sultne, og de ansatte kan bli stresset. Informanten forteller at det er fort gjort å utføre en handling uten å sette ord på det, og at dette fører til lite språkstimulering. Urolige måltidsituasjoner er viktig å unngå i den hensikt at måltidet derimot bør være preget av nære og varme voksne som bidrar til god stemning. God stemning er avgjørende for læring, trygghet og trivsel (Kibsgaard, 2018a, s. 22). Med et personale som daglig benevner begreper knyttet til måltidet, vil barna tilegne seg en dypere begrepsforståelse (Bjerkan et al., 2021, s. 12). Måltidet kan også være en gylden mulighet for personalet å gi barna erfaringer med over- og underbegrep gjennom å benevne de ulike påleggssortene under det overordnede begrepet «pålegg» og «mat». Overordnede begreper er viktig å tilegne seg fordi det bidrar til å systematisere erfaringer og kunnskaper, og plassere begrep i ulike kategorier (Gjems, 2011a, s. 29). I lys av dette ses viktigheten med å samtale med barna om maten, og å gi barna erfaringer med ulike matvarer.

Videre i intervjuet poengterer begge informantene at de er opptatt av å gi barna førstehåndserfaringer gjennom sansemessige erfaringer med konkrete. Dette utdyper de med at de kan gi barna bestemte konkrete, for eksempel en ball, og samtidig uttrykke ordet «ball» verbalt. Her er det verdifullt at personalet fremmer begreper som barna interesserer seg i (Gjems, 2018, s. 415). Videre er benevning av konkrete og handlinger i ulike sammenhenger positivt for å nyansere begrepsforståelsen hos barna. Dette er noe som kan støttes til Høigård (2019) som presiserer at forbindelsen mellom hvordan ordene lyder og hva de betyr vil styrkes etter hvert som barnet hører ordet eller begrepet i flere forskjellige kontekster, og

begrepsforståelsen styrkes (Høigård, 2019, s. 111). Sansemessige erfaringer og benevnelse kan være særdeles sentralt for flerspråklige barn i alderen 1-3 år, da de yngste barna setter mest ord det de gjør her og nå (Høigård, 2019, s. 122).

Informant A nevner i sitt sitat at personalet bruker bildestøtte med bilder av påleggssortene. Barna kan peke på hva de selv ønsker av pålegg, og ved hjelp av dette koble sammen ord og bilde. Bildestøtte kan være til hjelp for at barnet skal huske begrepene bedre (Kibsgaard, 2008, s. 57). Informantene nevnte ikke arbeid med førstehåndserfaringer under måltid, men ifølge Høigård (2019) vil det være mer til nytte for barnas begrepsutvikling. De ansatte kan sammen med barna utforske de ulike matvarene ved å føle, smake og lukte på de ulike sortene. På denne måten kan personalet bidra til at barna etter hvert vil utvikle større begrepsdybde for de ulike matvarene.

Informant B sier at personalet på hennes avdeling har et bevisst forhold til bruk av kroppsspråk for å støtte de yngste flerspråklige barnas begrepsutvikling. Hun forklarer at de bruker peking og blikk som hjelpemiddel i kommunikasjonen. Dette kan ses i sammenheng med Høigård (2019) som skriver at kroppslige signaler som blikk eller peking kan være til støtte under kommunikasjonen med de yngste barna. Her må de ansatte være bevisst på å ikke overvurdere barnets semantiske forståelse, da barnet kan tolke situasjonen ut ifra den voksnes blikk og gester uten å ha begrepsforståelse for det som bli snakket om (Høigård, 2019, s. 33). Dette kan i enda større grad gjelde flerspråklige barn. Personalet kan undersøke om barnet har begrepsforståelse for det som blir gitt beskjed om, som for eksempel «nå skal vi spise mat», ved å kun bruke stemmen sin, uten kroppsspråk eller konkreter. Denne arbeidsmåten kan være nødvendig for å få innblikk i barnets begrepsforståelse, og dermed viktig for å kunne tilrettelegge for begrepsutvikling på best mulig måte.

Vi gjentar ord eller setninger etter barna, uten at vi korrigerer eventuelle feil på uttalen. Dette er mye mer språkstimulerende enn og bare svare «ja» eller «nei» (Informant B).

Med dette utsagnet fra informant B kan det tydes at personalet på denne avdelingen har et bevisst forhold til å drive samtalen med barn videre. Høigård (2019) beskriver det å gjenta det barnet sier som utviding av barnets ytringer, og som noe positivt for å bekrefte at vi har hørt og forstått hva barnet sier. I tillegg kan det være til nytte for barnets bevissthet om lydene i

ordene. Begge informantene sier at de er mer bevisst på tydelig uttale i samtaler med flerspråklige barn. Høigård (2019) påpeker at tydelig uttale er positivt for å få frem de ustemte konsonantlydene i språket. Dersom disse språklydene ikke høres kan det få negative konsekvenser for andrespråkutviklingen hos de barna som er i ferd med å lære seg norsk (Høigård, 2019, s. 94). Likevel behøver ikke dette å støtte barnets semantiske kompetanse og om barnet faktisk forstår ordet eller begrepet. Dette kan ses i lys av Halliday (1993) sin teori om at den største utfordringen i språklæring ikke ligger i innlæring av lyder, men forståelsen av innholdet i ord (Gjems, 2011a, s. 28). Denne teorien belyser hvorfor det er viktig med ansatte som lytter til barna for å få innblikk i deres språklige kompetanse, både barnas uttale og ikke minst barnas begrepsforståelse.

4.1.2. Lek

I barnehagen skal leken være en sentral arena for barns utvikling og læring, hvor sosial og språklig samhandling er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Begge informantene poengterer leken som den viktigste språklæringsarenaen i barnehagen fordi barna får brukt språket sitt i situasjoner som er naturlig for dem. De forteller at de flerspråklige barna er mest språklig aktive når de er i lek med andre jevnaldrende barn, og når leken omhandler noe som interesserer dem. Begge informantene poengterer betydningen av å tilrettelegge for et fysisk lekemiljø med tilgjengelige leker som inspirerer til lek og vennskap. Dette kan ses i sammenheng med Høigård (2019) som sier at rom må inspirere til lek og vennskap for å gi gode muligheter for språklæring (Høigård, 2019, s. 174-175). Det fysiske miljøet og samspillet med andre barn kan knyttes opp mot Vygotskij (1978) sitt sosiokulturelle læringsperspektiv om at interaksjon med omgivelser gir grunnlag for læring og utvikling, og at begrepslæring skjer i samspill med omgivelsene (Rye, 2009). Dette er gode funn som kan tyde på at informantene ser en helhet i barnas språklæring, noe som igjen kan være svært betydningsfullt for barnas læring.

Informant A utdyper at hun har god erfaring med sang og musikk i lek sammen med de yngste barna, og at de ofte synger sanger med bevegelser. Informanten sier at de flerspråklige barna blir mer språklig aktive når de synger sanger i fellesskap enn på andre fellesarenaer hvor det ikke er sang og musikk involvert. Dette kan ses i sammenheng med Høigård (2019) sin påstand om at det kan være enklere for flerspråklige barn å synge på norsk enn å snakke på norsk. Samtidig er bevegelse til musikk positivt for inkludering i fellesskap og glede over

rytme og ord (Høigård, 2019, s. 168). Musikk kan være fengende, og barna kan lett bli revet med til å for eksempel danse i fellesskap. Dette er et godt argument for at personalet bør bruke sang og musikk i språkstimulerende arbeid i barnehagen. Personalet kan ta i bruk konkrete når de synger sanger med barna. Sangen «epler og pærer henger på trærne» er et eksempel hvor konkrete kan brukes mens man synger. Slik kan de ansatte bidra til å stimulere de flerspråklige barnas forståelse for det sangene handler om.

Begge informantene forteller at de pleier å dele inn barnegruppa i mindre grupper i lek. De forteller at de på denne måten får fremmet kontakt og stimulert til vennskap mellom barna. Informantene erfarer at samspillet mellom barna er mer harmonisk, og at de flerspråklige barna blir mer språklig aktive. Informant B påpeker også at hun pleier å være bevisst på inndelingen av gruppene. De deler inn barnegruppa slik at andre barn også kan være språklige rollemodeller og støttende stillas for de flerspråklige barna. Dette viser til Vygotskijs nærmeste utviklingssone hvor barna kan utvikle sin kompetanse med veiledning fra en mer kompetent person som opptre som et støttende stillas (Askland & Sataøen, 2013, s. 208). Dette kan for eksempel være barn som har norsk som sitt førstespråk, og som i samhandling med flerspråklige barn støtter deres andrespråklæring. Etnisk norske barn kan være viktige rollemodeller for flerspråklige barn som lærer norsk. Anerkjennelse fra andre barn kan være mer verdifullt enn anerkjennelse fra voksne for de flerspråklige barnas selvfølelse (Kibsgaard, 2015a, s. 21). På den annen side er det interessant å drøfte hvilket pedagogisk tilbud de etniske norske barna får i denne barnehagen, i motsetning til de flerspråklige barna.

Videre presiserer begge informantene at de deler inn barnegruppa for å kunne være tettere på leken, og på denne måten kunne støtte de som har behov både språklig og sosialt. Her vises informantenes sosiokulturelle læringssyn på barns læring. Personalet skal ha kunnskap om hvert enkelt barns nærmeste utviklingssone (Kloep & Hendry, 2003, s. 33). På denne måten kan personalet gi viktige innspill til videreutvikling av lek, og være støttende stillas i barns språkutvikling (Kibsgaard, 2018b, s. 49). Med mindre grupper får de ansatte større rom for å oppdage barnas forståelse for ulike ord og begreper, og gjennom respons på barnas initiativ være gode språkmodeller for barna (Berg & Bjørgen, 2018, s. 67). Samtidig er det hver enkelt ansatt sin oppgave å være bevisst på egen evne til å være en god støttespiller i lek. Personalet må respektere den pågående leken (Kibsgaard, 2015b, s. 39). Informant A presiserer dette i sin utdypelse om lek:

Vi utnytter situasjonene ved å se hva barna er oppslukt i, slik at vi kan bygge videre på deres interesser. Samtidig er vi opptatt av å tilpasse oss etter barnas situasjon og leken vi eller de er i (Informant A).

Med utgangspunkt i Kibsgaard (2015b; 2018b) og informasjon fra informantene kan inndeling av lekegrupper og et personale som tilpasser seg barnas interesser og lek gi et større grunnlag for at de flerspråklige barna tilegner seg ord og begrep.

4.1.3. Høytlesing

En aktivitet begge informantene nevner som en formell aktivitet er høytlesing. De forteller at de kan lese bøker for barna i samlingsstund eller når barna selv måtte ønske det.

Rammeplanen presiserer at personalet skal tilby barna et mangfold av bøker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Informant A sier at de har bøker tilgjengelig for barna på samme måte som de har andre leker tilgjengelig i barnas høydenivå. Dette er med på å ivareta barnas rett til medvirkning ved at barna får bestemme selv når og hvilken bok de vil lese. Dette er spesielt viktig for de flerspråklige barna i alderen 1-3 år som ikke har utviklet godt nok ordforråd til å språklig uttrykke hva de vil.

Informant A sier videre at de jevnlig tilrettelegger for systematisk høytlesing for barna enten i samlingsstund, lekegrupper eller i overgangssituasjoner hvor de venter på neste aktivitet. Informanten påpeker at de flerspråklige barna i mindre grad deltar verbalt når høytlesing skjer i initiativ fra de ansatte enn når barna selv tar initiativ. Hun sier at barna kan legge merke til at de skal «øve» på å snakke dersom det blir tilrettelagt for formelle aktiviteter. Dette kan oppstå dersom de ansatte stiller spørsmål til barna om et tema som barna nødvendigvis ikke interesserer seg for. Som nevnt tidligere har begge informantene god erfaring med å dele inn barnegruppa i mindre grupper, og kan på denne måten følge opp barnas interesser ved å lese kroppsspråket til barna (Moen, 2011, s. 67). Dette bidrar til å ivareta barnas rett til medvirkning gjennom observasjon og lytting (Askland, 2011, s. 111). På den annen side kan det oppstå at enkelte barn *ikke* ønsker å bli lest for, og de kan med dette gå glipp av gode språkstimulerende læringssituasjoner. Her blir det nødvendig med ansatte som viser interesse og glede i den litterære samtalen for å skape engasjement hos barna (Solstad, 2011, s. 117). Videre vil gjentakelse av bøker være nyttig. Med repetisjon av samme bok vil barna få erfaring med gjentakende begreper som er av betydning for tilegnelse av god

begrepsforståelse (Gujord, 2017, s. 132). Bildebøker vil gi barna erfaringer med abstrakte fenomener gjennom et innhold som er både visuelt og verbalspråklig (Høigård, 2019, s. 155). Dette kan knyttes opp mot abstraksjonsstigen. Sett i lys av dual-isfjell-modellen til Cummins (1981) kan personalet i samarbeid med de flerkulturelle foreldrene skrive hva de ulike fenomenene i bøkene som leses, heter på barnas morsmål. Dette er et godt prinsipp fordi barna får ordet på begge språk, og begrepsforståelsen forsterkes (Høigård, 2019, s. 177). Gode vilkår for utvikling av andrespråk krever at barna får både uformell interaksjon med voksne og jevnaldrende, og mer systematisk andrespråkopplæring. På denne måten skal barnehageansatte evne å være både språkmodell og språklærer for de flerspråklige barna (Høigård, 2019, s. 155-156). Høytlesing for flerspråklige barn er derfor en god arena for barns begrepslæring.

4.2. Morsmålets plass i barnehagen

Personalet skal støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål samtidig som de støtter barnas norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Da informantene ble spurt om hvordan de arbeider med barnas morsmål i barnehagen, sa begge informantene at det var et utfordrende arbeid. Informant A innrømmer at de ikke synliggjør morsmålet til flerspråklige barn fordi hun finner det vanskelig å arbeide med.

Vi har heller satt fokus på at morsmålet skal læres hjemme ved å si til foreldrene at det er viktig for barnets språkutvikling at morsmålet utvikles (Informant A).

Det kan tyde på at informant A fraskriver seg ansvaret om å synliggjøre morsmål i barnehagen på grunn av at hun finner det vanskelig å arbeide med. Dette funnet viser i likhet med forskningen til Sandvik, Garmann & Tkachenko (2014) at det *ikke* blir vektlagt språkstimulering av morsmål i barnehagen. Dette kan være en viktig årsak til forsinket språkutvikling på morsmål hos flerspråklige barn. Med utgangspunkt i Cummins (1981) sin dual-isfjell-modell, kan det skje brudd i begrepsutviklingen på begge eller alle språk dersom morsmålutviklingen stopper opp (Husby, 2018, s. 41). Ettersom informanten presiserer at utviklingen av morsmål er viktig, kan det tolkes som at informanten har kjennskap til denne teorien og språkutvikling hos flerspråklige barn. På den annen side kan det tolkes som at informanten ikke har nok kompetanse på *hvordan* utvikling av morsmål kan gjøres i

barnehagen, og informanten legger heller ansvaret over på foreldrene. Barn kan behøve gode språkmodeller for å tilegne seg språk, og det er derfor viktig at morsmålet snakkes i hjemmet. Her kommer viktigheten av et godt foreldresamarbeid til syne, da det kan være nødvendig å veilede foreldre i hvordan de kan være gode språkmodeller på morsmålet. Her må personalet ha en ressursorientert tilnærming til foreldresamarbeidet, med tiltro til at foreldrene kan bidra i både samarbeid med barnehagen og til barnets utvikling (Sand, 2019, s. 139). For å støtte begrepsutviklingen på begge språk kan for eksempel barnehagen og hjemmet samarbeide om at de skal eksponere barnet for de samme konkretene, bildene og begrepene i en bestemt periode. Dette vil støtte barnets semantiske kompetanse i begge språk (Bråthen, 2012, s. 11). Videre kan også personalet i barnehagen vise frem bilder fra hverdagen til det flerspråklige barnet ved henting eller i slutten av uka, og oppfordre foreldrene til å prate på morsmål med barna om disse bildene hjemme. Pedagogisk leder kan stille spørsmål til foreldrene med ønske om konkrete eksempler for å få innblikk i barnas språkutvikling på morsmålet. Dette kan sikre felles forståelse for barnets helhetlige språkutvikling, og kan være viktig for tilretteleggingen både i hjemmet og barnehagen. Samtidig bidrar dette til at foreldrene får medvirke i barnets hverdag, slik som rammeplanen fastslår (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

Senere i intervjuet nevner informant A at det kan oppstå kodeveksling hos de yngste flerspråklige barna, og at det er viktig med ansatte som kjenner til enkelte ord på morsmålet for å støtte barnas begrepsutvikling. Dette er et interessant funn med tanke på hennes tidligere sitat om at de *ikke* synliggjør morsmålet i barnehagen. Dette kan tyde på at informanten ikke er bevisst på at de arbeider med morsmålet, og at det kan være lite snakk om morsmålet betydning og dets plass i barnehagen i personalgruppa. Det kan på denne måten oppstå tilfeldigheter for hvordan personalet jobber med morsmål, og det kan se ut til at personalet har liten kompetanse på dette området i denne personalgruppa. Pedagogisk leder bør, i samarbeid med de andre ansatte, tilstrebe en opplæring i både norsk og morsmål hos flerspråklige barn (Sand, 2019, s. 169). Personalet kan lære seg enkle fraser på de morsmålene som er representert i barnegruppa, som for eksempel «hei», synge sanger eller telle på de ulike språkene. Slik blir barna kjent med hverandres språk, og det blir et felleseie for alle i gruppa fremfor at noe er *vårt* og *deres* (Høigård, 2019, s. 146). Denne tilretteleggingen presiserer informant B i sitt sitat:

Vi gjør små grep i hverdagen for å gi morsmålet sin plass i barnehagen. Vi pleier for eksempel å telle på de ulike språkene som er representert i barnegruppa. Dette tror jeg er viktig for barnas følelse av tilhørighet i gruppa (Informant B).

Denne tilnærmingen gjør at de ulike språkene som er representert i barnegruppa synliggjøres i barnehagen. Det kan likevel stilles spørsmål om dette er nok til at de andre barna får en bevissthet om at det finnes andre språk i barnegruppa enn norsk. Uavhengig av dette er det bedre enn ingenting, og spesielt viktig at det starter allerede i småbarnsalder slik at barna blir kjent med de ulike språkene fra start av. Bøker, skilt og navnelapper på alle barnas morsmål kan også synliggjøres på avdelingen for å vise respekt og anerkjennelse for alle språk som er representert (Sand, 2019, s. 176). Med synliggjøring av morsmål gjennom bøker, regler, sanger og muntlig bruk av begreper, kan dette bidra til å styrke de flerspråklige barnas identitet og følelse av anerkjennelse og sosial inkludering. Dette vil igjen bidra til å styrke barnas begrepsforståelse og språkutvikling. Den viktigste faktoren for å lykkes med dette er at hver enkelt ansatt har en positiv holdning til alle barns morsmål (Sand, 2019).

4.3. Kompetanseheving

Informantene ble stilt spørsmål om hvordan de arbeider med kompetanseutvikling for personalet på sin avdeling. Begge informantene påpekte at det er viktig å arbeide som et team, reflektere sammen og lære av hverandre. Informant A utdyper:

Vi benytter oss av all kompetansen som finnes i teamet, og er nysgjerrige på hverandres kunnskaper (Informant A).

Utover dette forklarer informant A at hun er opptatt av å kjenne til de ulike styrkene hos hver enkelt ansatt, slik at de kan dra nytte av dette til avdelingen. Hun sier videre at de benytter seg av de flerspråklige ansatte på avdelingen, og at det er en stor ressurs for avdelingen dersom et barn og en ansatt deler samme morsmål. De flerspråklige barna får da muligheten til å bruke både norsk og morsmål samtidig, og det kan styrke barnas tilhørighetsfølelse (Sand, 2019, s. 168). Her kan det tyde på at pedagogisk leder har en bevissthet om at dette kan være en styrke for de flerspråklige barnas begrepsutvikling. Det er likevel et interessant funn med tanke på hennes tidligere uttalelser om at avdelingen *ikke* har fokus på bruk av morsmål i barnehagen.

Dette kan igjen tyde på at pedagogisk leder eller det øvrige personalet, ikke har en tydelig bevissthet eller kunnskap omkring dette temaet. Likevel kan det at de benytter seg av hver enkelt ansatt sine erfaringer, bakgrunn og kompetanse være en berikelse for både barnegruppa og personalgruppa. Dette kan kobles til Gotvassli (2013) som beskriver at et godt team er sammensatt av forskjelligheter som gjensidig utfyller hverandres kompetanse på en god måte for organisasjonen (Gotvassli, 2013, s. 170). Med nysgjerrighet på hverandres kompetanse kan det også bli lettere for hver enkelt å rose hverandre når de ser andre gjøre noe bra. Det er betydningsfullt for organisasjonen å «gripe» medarbeiderne i å gjøre noe bra og gi tilbakemelding om dette (Gotvassli, 2013, s. 149).

Videre hevder Gotvassli (2013) at betydningen av felles mål er sentral i teamtankegangen (Gotvassli, 2013, s. 171). Dette belyses i sitatet til informant B:

Som pedagogisk leder er det viktig for meg at vi alle har kunnskap om hvor viktig språklæringen i hverdagssituasjoner er (Informant B).

Informant B sier at hun er tydelig på at dette er et felles mål for hennes team, og at de jobber med dette på avdelingsmøter og personalmøter gjennom refleksjon i fellesskap. Informanten sier ingenting om hvordan hun som pedagogisk leder eventuelt veileder personalet til å jobbe med de tiltakene som er nødvendig å iverksette. På den annen side nevner hun utformingen av rommet som noe de jobber jevnlig og målrettet med for å innby til språklig læring gjennom hverdagssituasjoner. Det kan på denne måten tolkes som at dette er tiltak som iverksettes. Også informant A forteller at de arbeider med refleksjonsprosesser på avdelingsmøter og personalmøter, og at det drøftes praksisfortellinger og synspunkter. Dette støttes av Gotvassli som påpeker at pedagogisk leder står til ansvar for å sette i gang refleksjonsprosesser med de ansatte for å styrke kompetansen innad i personalgruppa (Gotvassli, 2013, s. 67). Likevel behøver det ikke å være effekt i refleksjonene hvis tankene ikke systematiseres og organiseres i praksis. Det kan være viktig at praksisfortellinger eller kartlegginger om et barns språkutvikling blir gått i dybden på. På denne måten kan personalet bedre forstå hva barnet mestrer og *ikke* mestrer, og dermed igangsette eventuelle tiltak. Personalet må være bevisst på at vurdering av flerspråklige barns språk kan være mer utfordrende, og at kartlegging av språkkompetanse på kun det ene språket vil gi et feilaktig grunnlag (Høigård, 2019, s. 141). I lys av dette ses viktigheten av et godt foreldresamarbeid, slik at barnets språk kan bli kartlagt på begge eller alle språkene. Den semantiske kompetansen hos flerspråklige barn må ses i

helhet med begge eller alle språkene til barnet for å kunne tilrettelegge for begrepsutvikling på riktig måte (Husby, 2018, s. 41).

Å dele erfaringer og refleksjoner med sine medarbeidere kan også være nødvendig for å bevisstgjøre seg selv og hverandre på holdninger og verdier. Dette går informant A mer i dybden på og forteller at hun har møtt utfordrende holdninger blant personalet tidligere. Hun forklarer nærmere at dette var holdninger som tilsa at barn som kommer til Norge må lære seg norsk og tilpasse seg vår kultur. Hun tydeliggjør at vedkommende hadde lite erfaring med flerkulturelle mennesker, og at kompetansenivået til vedkommende ikke samsvarer med det som forventes i en barnehage i dag. Informanten sa videre at medarbeidersamtale og refleksjonsprosesser innad i personalgruppa var nødvendig i dette tilfellet. Å reflektere over erfaringer og kunnskaper innad i personalgruppa kan føre til en større grad av forståelse i møte med mangfold (Gjervan et. al., 2012, s. 79). Med jevnlig refleksjoner omkring flerspråklige barns språkutvikling, morsmål, foreldresamarbeid og mangfold kan det oppstå en bredere forståelse for hvordan personalet kan tilrettelegge barns beste. Personalet i barnehagen må ha holdninger og kunnskaper som gjør at de mestrer det flerkulturelle mangfoldet de til enhver tid møter (Gjervan et. al., 2012, s. 71). Det er med dette avgjørende at personalet reflekterer over holdninger og erfaringer for å kunne tilrettelegge for begrepsutvikling hos flerspråklige barn så tidlig som mulig.

5. Avslutning

Denne oppgaven har forsøkt å finne svar på problemstillingen:

Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for begrepsutvikling hos flerspråklige barn i alderen 1-3 år?

Med funn fra to pedagogiske ledere som er informantene i denne studien, vil jeg besvare problemstillingen i en kort oppsummering.

For utvikling av begrepsforståelse hos de yngste flerspråklige barna, utdypet begge informantene at de arbeider både med det fysiske og psykososiale språkmiljøet i barnehagen. Informantene påpekte viktigheten av et fysisk lekemiljø som inspirerer til lek og samspill, og at samspillet mellom både barn og voksne er avgjørende for barnas begrepsutvikling. Å benevne de førstehåndserfaringene som barna gjør seg er noe begge informantene er opptatt av. Videre har de god erfaring med å dele opp barnegruppa for å styrke samspillet mellom både barn og voksne. Med samspill i små grupper sammen med barn og voksne som opptrer som støttende stillas, er informantenes erfaring at de flerspråklige barna blir mer språklig aktiv. Som informantene presiserte, blir det enklere å observere kroppsspråk og følge opp barnas interesser i mindre grupper. Dermed blir det også lettere å ivareta barnas rett til medvirkning. Da kan personalet gi barna førstehåndserfaringer med begreper knyttet til opplevelser som gir mening for barna, og som dermed gjør at barna tilegner seg en sterkere begrepsforståelse for disse fenomenene. Informant A har god erfaring med sang og musikk som et språkstimulerende verktøy hos de yngste flerspråklige barna, og at dette kan stimulere til glede og samspill. Samspill med andre barn og voksne, i tillegg til de fysiske omgivelsene, ses i lys av et sosiokulturelt læringssyn. Her er det viktig med et personale som har kunnskap om hvert enkelt barns nærmeste utviklingssone (Kibsgaard, 2018b, s. 49). Samtidig må ansatte ha respekt for den pågående leken, og som informant A utdyper, er det viktig at de ansatte trår varsomt for å tilpasse seg barnas lek. På denne måten kan barna utfolde seg og uttrykke seg etter egne premisser, men samtidig få støtte fra personalet ved behov.

Videre er synliggjøring av morsmål et viktig funn i dette prosjektet. I lys av informant B sitt utsagn om at de teller på barnas ulike morsmål, kan det tyde på at det er små grep i hverdagen som skal til for å gi barnas morsmål sin plass i barnehagen. Personalet må likevel tilstrebe at

de flerspråklige barna får opplæring i både norsk og morsmål (Sand, 2019, s. 169). Her kommer viktigheten med et godt foreldresamarbeid inn. Pedagogisk leder må, i samarbeid med det øvrige personalet, ha en ressursorientert tilnærming til foreldresamarbeid, og gjennom samarbeidet få innblikk i barnets språkutvikling på morsmålet. På denne måten kan personalet bedre forstå barnets helhetlige begrepsutvikling, da begge eller alle språk påvirker hverandre sett i lys av Cummins (1981) sin dual-isfjell-modell. Samarbeidet innad i personalgruppa er også avgjørende for å kunne tilrettelegge for begrepsutvikling hos flerspråklige barn. Holdninger blant personalet vil være en påvirker på hvilket allmennpedagogisk tilbud de flerspråklige barna får. Som informant A påpekte, ble det nødvendig med dype refleksjonsprosesser da hun ble møtt med utfordrende holdninger om flerkulturelle barn blant de ansatte. Videre er det nødvendig å starte tidlig med felles målsetting og igangsetting av eventuelle tiltak. Det er viktig at det tilrettelegges for god begrepsforståelse så tidlig som mulig, da begrepsforståelse er viktig for videre utvikling og læring. Hvis jeg kunne gjort noe annerledes i dette bachelorprosjektet, ville jeg gått dypere inn på hvordan pedagogisk leder arbeider for kompetanseheving blant personalet innenfor dette temaet. Som videre forskning ville det også vært interessant og gått grundigere inn på hvilken tilgang barnehager har til gode kartleggingsverktøy og flerkulturell kompetanse i personalgruppa, og hvilken betydning dette har for de yngste flerspråklige barnas begrepsutvikling.

6. Referanseliste

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjoner*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2013) *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Berg, A. & Bjørgen, K. (2018) Småbarns språklæring i utelek. I S. Kibsgaard (red.) (2018) *Veier til språk i barnehagen*. (s. 63-74). Oslo: Universitetsforlaget
- Bjerkan, K.M., Monsrud, M.B. & Thurmann-Moe, A.C. (2021) *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bråthen, N.I. (2012). *Språkkista. Praktisk språkstimulering i barnehagen. Veiledning*. Oslo: Gan Aschehaug
- Gjems, L. (2011a) Innledningkapittel. I L. Gjems & G. Løkken (red.) (2011) *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s. 12-35). Oslo: Cappelen Damm AS
- Gjems, L. (2011b) Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (red.) (2014) *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm AS
- Gjems, L. (2018) Barn, språk, læring og lek. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (red.) (2018) *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (s.413-428). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012) *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Gotvassli, K. Å. (2013) *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gujord, A.K.H. (2017) Språkutvikling hos barn i ulike språklæringssituasjoner. I M. Selås & A.K.H. Gujord (red.) *Språkmøte i barnehagen*. (s. 95-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Husby, O. (2018) Tidlig språklæring – førstespråk og andrespråk. I S. Kibsgaard (red.) *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (4. utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen-Høines, M. (2019) *Barn, matematikk og språk. Didaktiske perspektiver i barnehagen*. Bergen: Caspar Forlag

- Kibsgaard, S. (2008) Snakk om begrep! I S. Kibsgaard (red.) (2008) *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. (s. 46-60). Oslo: Universitetsforlaget
- Kibsgaard, S. (2015a) Pedagogen i møte med barn fra ulike verdener. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.) (2015) *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. (s. 19-24) Bergen: Fagbokforlaget
- Kibsgaard, S. (2015b) Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltakelse i lek. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.) (2015) *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. (s. 27-40) Bergen: Fagbokforlaget
- Kibsgaard, S. (2018a) Språktilegnelse og kjærlighet. I S. Kibsgaard (red.) (2018) *Veier til språk i barnehagen*. (s. 19-29) Oslo: Universitetsforlaget
- Kibsgaard, S. (2018b) Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (red.) (2018) *Veier til språk i barnehagen*. (s. 46-62) Oslo: Universitetsforlaget
- Kloep,, M. & Hendry, L.B. (2003) *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf> (2022, 20.februar)
- Moen, K. H. (2011) *Nærmiljø og samfunn i barnehagen*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. et. al. (2017). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rye, H. (2009). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sand, S. (2019) *Ulikhet og fellesskap - flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. (3. utgave) Vallset: Oplandske Bokforlag
- Sandvik, M., Garmann, G.N. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>
- Solstad, T. (2011) Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (red.) (2011) *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s. 92-118). Oslo: Cappelen Damm AS

Statistisk sentralbyrå. *Minoritetsspråklige barn i barnehager 1-5 år*. Lastet ned fra:

<https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/> (2022, 19.februar)

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg)

Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utgave)

Oslo: Gyldendal Akademisk

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

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen-mye-mer-enn-bare-prat/3.-spraktilegnelse/flerspraklige-barns-spraktilegnelse/>

(2022, 23.mars)

Utdanningsdirektoratet (2020). *Fakta om barnehager*. Lastet ned fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/kapittel-1/#7-av-10-barnehager-oppfyller-pedagognormen-uten-dispensasjon>

(2022, 19.februar)

7. Vedlegg

7.1. Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i bachelorprosjektet
«Begrepsutvikling hos de yngste flerspråklige barna»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å **se hvordan barnehager kan tilrettelegge for begrepsutvikling hos flerspråklige barn**. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette bachelorprosjektet er å forske på hvordan pedagogiske ledere, i samarbeid med personalet, kan legge til rette for god språkutvikling for flerspråklige barn på småbarnsavdeling. Jeg ønsker å undersøke hvordan det legges til rette for begrepsutvikling hos de yngste flerspråklige barna. Min problemstilling er derfor som følge «Hvordan kan pedagogisk leder legge til rette for begrepsutvikling hos flerspråklige barn i alderen 1-3 år?». For å belyse problemstillingen skal jeg bruke intervju som forskningsmetode.

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 skal bli intervjuet. Det vil ta ca. én time, avhengig av svarene på spørsmålene. I intervjuet vil jeg blant annet spørre om hvordan du som pedagogisk leder legger til rette for utvikling av begrepsforståelse for flerspråklige barn, og hvordan du samarbeider med det øvrige personalet og foreldrene om dette. Jeg kommer til å notere på PC underveis i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 22.april 2022.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Atle Krogstad

Marianne Johnsen Ryen

Student

Cecilie Mostuen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Begrepsutvikling hos de yngste flerspråklige barna». Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

7.2. Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehage og som pedagogisk leder?
3. Hvilken arbeidserfaring har du med flerspråklige barn?
4. Annen utdanning eller kurs som er relevant for temaet?
5. Hva slags kompetanse finnes i personalgruppa om denne tematikken?

Barnehagens forutsetninger

6. Hvor mange barn er det på avdelingen?
7. Hvor mange av barna er flerspråklige?

Avdelingens arbeid med språk

8. Hvordan vil du definere en flerspråklig barnehage?
9. Begrepsforståelse er en viktig del av barns språkutvikling. Hvordan legger dere til rette for begrepsutvikling for flerspråklige barn?
 - Hvordan utnytter personalet hverdagssituasjoner til å fremme gode dialogiske samspill med barn?
10. Har du/dere lagt merke til når de flerspråklige barna er mest språklig aktiv? Er det ved formelle eller uformelle situasjoner? Direkte eller indirekte språklæring?
11. Hvordan legger dere til rette for at det fysiske miljøet kan få betydning for barnas utvikling av begrepsforståelse?
12. Hvordan arbeider dere med barnas morsmål i barnehagen? Og hvilken betydning har kompetanse i morsmålet for de flerspråklige barnas begrepsutvikling?
13. Hvilke nytteverdier ser du av å starte tidlig med begrepsutvikling hos de flerspråklige barna?
14. Hvordan kartlegger dere språkutviklingen hos de flerspråklige barna?

Foreldresamarbeid

15. Hvilke faktorer er viktig for deg i møte med foreldre til flerspråklige barn?
16. Hvilke erfaringer har du i møte med foreldre til flerspråklige barn?

Kompetanseutvikling for personalet

17. Hvordan arbeider du som pedagogisk leder med personalet for kompetanseutvikling innenfor områdene språkmiljø og flerspråklige barn?
18. Har du møtt utfordringer i arbeid med kompetanseutvikling for personalet?